



Universiteit  
Leiden

The Netherlands

## Wegbereiders: Roma en Sinti in Nederland en Tsjechië over het profijt van onderwijs, 1950-2020

Hulst, A.A.L. van der

### Citation

Hulst, A. A. L. van der. (2022, February 16). *Wegbereiders: Roma en Sinti in Nederland en Tsjechië over het profijt van onderwijs, 1950-2020*. Verloren, Hilversum. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3275331>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3275331>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

# 6 De positie in het onderwijs van 1950 tot nu

Te man zoraha cirdena kijo lačhipen, na pat'ava, hoj oda lačhipen ehin.  
Als ze me iets opdringen 'voor m'n eigen bestwil',  
geloof ik niet meer dat het goed voor me is.'

## Inleiding

Op 8 april wordt sinds 1990 ieder jaar de Internationale Roma Dag gevierd.<sup>2</sup> In Nederland is de aandacht daarvoor relatief klein, maar in Tsjechië is de viering elk jaar uitbundiger. De grote landelijke manifestatie waar vooral jonge Roma uit het hele land op afkomen, wordt live uitgezonden. Daarnaast heeft elke stad eigen festiviteiten, met toespraken, muziek en dans. Behalve een paar lokale hoogwaardigheidsbekleders die acte de présence geven, is het verder een eigen Roma feestje waar andere mensen geen boodschap aan hebben. In Lovosice werd op het plaatselijke feest in 2016 als een van de acts een kort toneelstukje in het Romanes opgevoerd.<sup>3</sup> Het jongetje dat Laco speelde, had de lachers op zijn hand.

Roma familie-parodie:

Moeder Opstaan Laco, je moet naar school.  
Kind Ik ga niet, ik heb hoofdpijn.  
Moeder Je moet gaan.  
Kind Ik ga niet, laat me slapen.  
Moeder Maak me niet kwaad!!!!  
Kind Ik ga niet. Rudko wil wel naar school.  
Moeder Wat zeg je? Hoezo ga je niet naar school als je geen zin hebt, idioot? Je moet naar school toe.  
Kind Maar waarom... Ik wil met m'n vader naar het werk om veel geld te verdienen.  
Moeder Waarmee, idioot? Hoe oud ben je helemaal? Maak me niet boos, sta op, was je, kleed je aan en ga naar school. En wat als je vader thuiskomt en z'n zoon zit hier met een kwaai kop.  
Kind Ik ga naar school zoals jij zegt, maar zeg dit niet tegen vader. Geef me een aspirientje zodat ik geen hoofdpijn meer heb, maar vertel in geen geval iets aan vader!!!!  
Moeder Nou, kijk 's aan, nu word je pas verstandig.  
Verteller En zo gingen Laco en Rudko naar school.

1 Hübschmannová e.a., *Godaver*, 32.

2 Tijdens het vierde World Romani Congress in Warschau in 1990 werd 8 april uitgeroepen als de Internationale Roma Dag, in een verwijzing naar het eerste congres op die datum in 1971.

3 Dit toneelstukje was in het Romanes, alleen de titel en de slotzin door de verteller waren in het Tsjechisch. Vertaling P. Öfner.

Het feest voor Internationale Roma Dag in Lovosice vond plaats in een gemeenschapscentrum in een arme Roma buurt. Een kind dat liever in zijn bed blijft liggen dan naar school te gaan, werkte er op de lachspieren. Maar de moraal van het verhaal laat geen ruimte voor interpretatie: naar school gaan moet.

Dit hoofdstuk gaat over de vorderingen in het onderwijs van Roma en Sinti in Nederland en Tsjechië vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw toen de oudste respondenten naar school gingen. In beide landen werden sinds 1950 de eerste pogingen ondernomen om de kinderen van de vrijwel allemaal ongeletterde Roma en Sinti onderwijs aan te bieden. In dit hoofdstuk draait het om verschillende vragen rond het onderwijsaanbod aan Roma en Sinti in combinatie met hun maatschappelijke positie. Zijn er in het onderwijsaanbod factoren aan te wijzen die van invloed waren op de moeizaam verlopen sociale stijging van Roma en Sinti in Nederland en Tsjechië? Hoe hebben Roma en Sinti respondenten dat onderwijs zelf ervaren? Hoe is hun onderwijs carrière verlopen? En welke drempels moesten de hoogopgeleide respondenten slechten om dat onderwijsniveau en die maatschappelijke positie te bereiken? Wat was, om te beginnen, de uitgangspositie van de respondenten wat betreft het opleidingsniveau van hun ouders?

## Opleidingsniveau van de ouders van de respondenten

### *Het opleidingsniveau van de Tsjechische ouders*

De ouders van de Tsjechische respondenten gingen naar school in de communistische tijd, en dat was een tijd waarin onderwijs deel uitmaakte van het assimilatieprogramma. De leerplichtwet werd strikt gehandhaafd. Desondanks zijn de meeste ouders van de Tsjechische respondenten zeer laagopgeleid. Opmerkelijk is bovendien dat er geen ontwikkeling te zien is in opleidingsniveau vanaf de jaren vijftig, toen Roma voor het eerst naar school gingen. De ouders van de respondenten tussen de twintig en de veertig hebben niet significant meer opleiding genoten dan die van de mensen boven de veertig en dat geldt voor zowel laag- als hoogopgeleiden.

Van de hoogopgeleide respondenten is bijna de helft van alle vaders en moeders nauwelijks naar school geweest en analfabeet. Eén vader heeft later tijdens het vervullen van zijn dienstplicht alsnog leren lezen.<sup>4</sup> Daarnaast hebben negen ouders tot en met het einde van de leerplichtige periode tot het vijftiende jaar op het speciaal of het regulier onderwijs gezeten.<sup>5</sup> Slechts een paar ouders zijn na de basisschool nog een vervolgopleiding gaan doen. De moeder van Lukáš (1991) begon aan de mbo-opleiding elek-

4 Beide ouders analfabeet: Jiří (1963) TH-6, 3; Petr (1959) TH-9, 3; Alžběta (1949) TH-11, 2. De vaders van Lenka (1974) TH-13, 3-4; Milada (1972) TH-5, 4; Jana (1964) TH-8, 5; en de moeder van Radka (1962) TH-1, 4. De vader van Vladimír (1986) TH-2, 2 leerde later lezen.

5 Speciaal onderwijs: de beide ouders van Erika (1991) TH-4, 1; de vader van Lukáš (1991) TH-10, 9; en de moeder van Jana (1964) TH-8, 5. De moeder van Milada (1972) TH-5, 3 deed zes klassen basisschool. De hele basisschool deden de ouders van Elena (1975) TH-3, 3; de vader van Marie (1990) TH-7, 5-6 en de moeder van Lenka (1974) TH-13, 2-3.

trotechniek maar stopte toen ze zwanger werd. De vader van Marie (1990) deed een avondstudie mbo sociaal werk. Marie's moeder heeft gestudeerd, zij is van niet-Roma komaf. De vader van Radka (1962) doorliep de officiersschool. Die van Agáta (1970) was 'wit', een veterinaire op mbo-niveau. Haar moeder was chef van de keuken in een groot ziekenhuis en had koksschool op mbo-niveau gedaan. De ouders van Zdeněk (1957) tenslotte waren destijds voor Roma opmerkelijk hoogopgeleid. Zijn moeder had ambachtsschool gedaan en zijn vader had de middelbare school afgemaakt. Begin jaren vijftig gingen volgens Zdeněk de weinige Roma met een middelbare-schoolopleiding niet doorstuderen omdat ze vroeg aan een gezin begonnen en er geld verdiend moest worden. Pas na zijn pensionering begon zijn vader alsnog aan een universitaire studie.<sup>6</sup>

Van de ouders van de laagopgeleide respondenten heeft niemand een opleiding na de basisschool doorlopen. Maar opvallend genoeg zijn er minder ouders volledig analfaabeet dan bij de hoogopgeleiden. Vermoedelijk is dat te verklaren door de gemiddeld wat lagere leeftijd van de laagopgeleide respondenten. In de decennia na de Tweede Wereldoorlog nam het analfabetisme onder Roma gaandeweg af.<sup>7</sup>

Sommige ouders zijn nooit naar school geweest, anderen slechts een paar jaar. Meerdere ouders volgden speciaal onderwijs.<sup>8</sup> Van een aantal laagopgeleide respondenten is niet bekend wat voor scholing de ouders genoten hebben. De moeder van Jakub (1960) is overleden toen hij acht was en de vader van Michaela (1981) toen ze nog een baby was. De vader van Ema (1985) is snel uit beeld geraakt.<sup>9</sup>

Tabel 5. Opleidingsniveau van de ouders van de Tsjechische respondenten

	analfabeet	speciaal onderwijs	basis-onderwijs <sup>10</sup>	mbo	universiteit	onbekend	Totaal
Hoogopgeleid	12	4	4	7	1		28
	(43%) <sup>11</sup>	(14%)	(14%)	(25%)	(4%)		(100%)
Laagopgeleid	6	5	7			8	26
	(23%)	(19%)	(27%)			(31%)	(100%)

Slechts een paar ouders kwamen iets verder in het basisonderwijs onder wie de vader van Jakub (1960) die zes van de negen klassen voltooide. Hij had zo'n uitzonderlijk mooi

6 De moeder van Lukáš (1991) begon aan het mbo, TH-10, 9; Marie (1990) haar ouders TH-7, 5-6 en 7; de vader van Radka (1962) TH-1, 4; de ouders van Agáta (1970) TH-14, 4 en Zdeněk (1957) TH-12, 2-3.

7 Barany, *The East European Gypsies*, 132.

8 Niet of nauwelijks naar school gingen de ouders van Anežka (1972) TL-2, 2; Luboš (1977) TL-4, 2; František (1972) TL-3, 1; Barbora (1956) TL-13, 2; en de moeder van Ema (1985) TL-1, 2. Speciaal onderwijs: de ouders van Pavel (1989) TL-9, 3; Radek (1980) TL-8, 2; Luboš (1977) TL-4, 2.

9 Van de ouders van Tomáš (1985) TL-10, Eva (1996) TL-11 en Eliška (1983) TL-6 is het opleidingsniveau niet aan de orde gekomen. Jakub (1960) TL-5, 3; Michaela (1981) TL-7, 5; Ema (1985) TL-1, 2.

10 Binnen de categorie basisonderwijs vallen de ouders die minimaal een aantal klassen van het basisonderwijs hebben doorlopen. Het basisonderwijs in Tsjechië is voor kinderen van zes tot vijftien jaar.

11 Eén vader leerde lezen in zijn militaire diensttijd.

handschrift dat Jakubs onderwijzer hem vroeg om naar school te komen om te bewijzen dat het echt het zijne was.<sup>12</sup>

### *Het opleidingsniveau van de Nederlandse ouders*

Ook de ouders van de Nederlandse hoogopgeleide Roma en Sinti zijn in het algemeen zeer laag opgeleid. Toch hebben er minder ouders helemaal niet leren lezen op school, namelijk 17 procent (4 van de 24) tegenover 43 procent ongeletterden bij de ouders van de Tsjechische hoogopgeleiden.

Twee ouders uit de Generaal-pardongroep waren als kind in toenmalig Joegoslavië nooit naar school geweest. Eén daarvan, de vader van Juliano (1981), volgde in Nederland een alfabetiseringscursus toen hij al boven de veertig was. Twee Sinti ouders waren evenmin naar school geweest. Maar de meeste ouders volgden in de wintermaanden in hun jeugd wel minimaal een paar jaar kampschool. Ze kregen daarna geen vervolgonderwijs aangeboden wat vooral de Sinti vader van Hetty (1992) nog altijd betreurt.<sup>13</sup> Andere Sinti ouders zaten een paar jaar op een reguliere lagere school en sommigen maakten die helemaal af. Dat gold ook voor een paar ouders in Joegoslavië. De vader van Sara (1957) volgde voor de Tweede Wereldoorlog in Duitsland een beroepsopleiding tot vioolbouwer.<sup>14</sup>

Een mbo-diploma haalden alleen de Roma vader van Vesna (1987), een opleiding boekhouden op mbo-niveau in Belgrado, en de Sinti vader van Bernard (1978), die in de avonduren zijn mbo afmaakte bovenop de kweekschool voor de detailhandel. Twee 'burgermoeders' hebben een huishoudschool diploma. Die van Josef (1956) kon daarom goed lezen en schrijven en beheerde de contracten voor het orkest van haar man. Die kon met een paar jaar kampschool wel lezen maar niet goed genoeg voor de spreekwoordelijke kleine lettertjes.<sup>15</sup>

De ouders van de Nederlandse laagopgeleide Sinti en Roma hebben aanzienlijk minder onderwijs genoten dan die van de hoogopgeleide Nederlandse respondenten. 15 van de 24 ouders zijn analfabeet en geen van de ouders heeft meer onderwijs gehad dan een paar klassen kampschool of lagere school.

In Joegoslavië waren van de Roma van de Generaal-pardongroep de ouders van Miloš (1947) en de moeder van Patrick (1993) nooit naar school geweest. Ook Patrick's vader niet, maar die leerde tijdens een paar jaar durend verblijf in Italië enigszins lezen van een priester daar. De moeder van Dragana (1977) zat wel een paar jaar in de schoolban-

<sup>12</sup> Iets verder in het basisonderwijs kwamen de moeder van Michaela (1981) TL-7, 5 en de vaders van Hana (1982) TL-12, 2 en Jakub (1960) TL-5, 3.

<sup>13</sup> Analfabeet: de moeder van Gisela (1978) NH-6, 5; de vader van Juliano (1981) NH-10, 4; de vader van Elly (1958) NH-9, 16; de moeder van Raul (1971) NH-5, 2. Kampschool: de vader van Josef (1956) NH-11, 4; de moeders van Elly (1958) NH-9, 16 en Denise (1982) NH-12 en de ouders van Hetty (1992) NH-4, 2.

<sup>14</sup> Enige tijd op de reguliere lagere school: de vader van Denise (1982) NH-12, 2; de vaders van Suzanna (1961) NH-1 en Raul (1971) NH-5, 2. In Joegoslavië: de ouders van Dejan (1963) NH-2, 2-3; de moeders van Juliano (1981) NH-10, 5 en Vesna (1987) NH-7, 4 en de vader van Gisela (1978) NH-6, 5. De beroepsopleiding tot vioolbouwer was de *Geigerbauschule*, Sara (1957) NH-3, 7 en 19.

<sup>15</sup> Mbo: Vesna (1987) NH-7, 4 en Bernard (1978) NH-8, 3. Huishoudschool: Bernard (1978) NH-8, 6 en Josef (1956) NH-11, 4.

ken, haar vader Miloš niet. De ouders van Renata (1984) die in Slowakije opgroeiden, hadden evenmin onderwijs gehad.<sup>16</sup>

Alle ouders van de wat oudere Sinti in Nederland trokken rond en waren niet naar school geweest. De ouders van Magda (1971) bijvoorbeeld 'kennen geen letter zo groot als een koe'. Wel herkent haar vader onderweg het woordbeeld van grotere steden op de plaatsnaamborden.<sup>17</sup>

De ouders van de jongere Sinti trokken niet meer rond, zij hadden zich al gevestigd op een woonwagenkamp. Die ouders hebben minimaal een paar klassen kampschool doorlopen.<sup>18</sup>

Tabel 8. Opleidingsniveau van de ouders van de Nederlandse respondenten

	analfabeet	speciaal onderwijs <sup>19</sup>	basis-onderwijs <sup>20</sup>	lbo	mbo	onbekend	Totaal
Hoogopgeleid	4	6	8	3	2	1	24
	(17%) <sup>21</sup>	(25%)	(33%)	(13%)	(8%)	(4%)	(100%)
Laagopgeleid	15	5	2			2	24
	(63%) <sup>22</sup>	(21%)	(8%)			(8%)	(100%)

Het opleidingsniveau van de ouders van de Tsjechische en de Nederlandse respondenten blijken elkaar dus niet veel te ontlopen. In beide landen zijn de ouders van de hoogopgeleide respondenten iets hoger opgeleid, wat betekent dat slechts een paar van hen mbo-onderwijs hebben gevolgd en één Tsjechische moeder een studie achter de rug heeft. Een groot aantal ouders is analfabeet. In Nederland is er onder de ouders van de laagopgeleide respondenten aanzienlijk meer ongeletterdheid dan bij de ouders van de hoogopgeleiden, in Tsjechië is dat andersom. In Nederland kunnen vooral de ouders van de respondenten ouder dan veertig niet lezen en schrijven, terwijl er bij ouders van de jongere respondenten een voorzichtige stijging van het opleidingsniveau is waar te nemen. In Tsjechië is dat gelijk over de leeftijdscategorieën verdeeld, er is geen sprake van een stijging van het opleidingsniveau van de ouders door de tijd heen.

Maar al met al gaat het om kleine verschillen. Het opleidingsniveau van de ouders is over het algemeen zeer laag te noemen en voor de respondenten betekende dat een ongunstige uitgangspositie. In Tsjechië werden onder het communisme gelijke onderwijs-

16 In Joegoslavië: Miloš (1947) NL-2, 2; Patrick (1993) NL-12, 3; Dragana (1977) NL-3, 1. In Slowakije: Renata (1984) NL-9, 10.

17 In Nederland: Hannes (1956) NL-8, 4; Magda (1971) NL-5, 12; Ilona (1969) NL-6, 6; Marieke (1952) NL-4, 7.

18 Dennis (1984) NL-11, 4; Carolien (1982) NL-1; Jacob (1970) NL-10, 7; Johanna (1995) NL-7, 1.

19 De kampschool viel onder wat we nu het speciaal onderwijs noemen.

20 Binnen de categorie basisonderwijs vallen de ouders die minimaal een paar klassen van de lagere school of het basisonderwijs hebben doorlopen.

21 Eén vader volgde een alfabetiseringscursus toen hij boven de veertig was.

22 Eén ouder leerde van een priester enigszins lezen.

kansen voor iedereen gepropageerd. In Nederland zou er vanaf de jaren vijftig vanuit het meritocratische denken in het onderwijs op talent en niet meer op afkomst moeten worden geselecteerd. Toch is het nog altijd zo dat een kind uit een laagopgeleid milieu minder kansen heeft op schoolsucces dan iemand uit een hoogopgeleid milieu. Zo'n kind krijgt van kinds af aan meer sociaal-culturele bagage mee.<sup>23</sup> In de belangrijke eerste levensjaren nemen kinderen van hoogopgeleide ouders volgens Dronkers door de stimulerende omgeving een nauwelijks meer in te halen cognitieve voorsprong op kinderen uit een laagopgeleid milieu. Daaronder vallen vaardigheden waarvan een kind op school veel profijt heeft.<sup>24</sup> Brüggemann toonde in 2012 in zijn statistische analyse van de rapporten van het UNDP en de Wereldbank over Roma in Oost-Europa aan dat het opleidingsniveau van het gezinshoofd een belangrijke factor is voor de kans op het bereiken van een hoger onderwijsniveau. Als iemand een diploma van het beroepsonderwijs had, was de kans dat diens kinderen het goed deden op school vele malen groter. Maar als het gezinshoofd het speciaal onderwijs had bezocht, nam de kans dat de kinderen daar ook terecht kwamen met ruim 20 procent toe.<sup>25</sup> Crul wees eveneens op het opleidingsniveau van de ouders als belangrijke indicator voor het opleidingsniveau dat het kind gaat halen.<sup>26</sup> Door het bijzonder lage opleidingsniveau van hun ouders is de uitgangspositie van de respondenten in zowel Nederland als Tsjechië in het onderwijs dan ook als uiterst ongunstig te classificeren.

### Taalachterstand

Eén van de gebieden waarop kinderen uit een sociaaleconomisch lager milieu een achterstand oplopen nog voor ze naar school gaan, is hun taalvaardigheid. Die kinderen hebben een beperktere woordenschat. Een jong opgelopen achterstand in taalniveau is nauwelijks meer in te lopen. Bijvoorbeeld in Chicago bleken kinderen uit achterstandswijken op hun dertiende in taalvaardigheid een heel schooljaar achter te lopen op kinderen uit een betere buurt.<sup>27</sup> Voor een deel van de Roma en Sinti komt daar bovenop dat het Roma's hun moedertaal is en dat zij de taal van het land pas leren als ze naar school gaan.<sup>28</sup>

23 Moravcová, Bittnerová & Pěničková, *Parental strategies*, 3-4 en 26-27; H. van de Werfhorst & J. Dronkers, 'Twee kanten van de meritocratie: trends in nominale en positionele ongelijkheid', in: P.T. de Beer & M.A. van Pinxteren (red.), *Meritocratie: op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* (Amsterdam 2016) 45-63, 56-59; B. Mellink, 'Van maakbare samenleving naar maakbare markt', in: P. Slaman (red.), *In de regel vrij. 100 jaar politiek rond onderwijs, cultuur en wetenschap* (Den Haag 2018) 333-339, 334-335.

24 Dronkers, 'Sociale ongelijkheid', 69-70.

25 Brüggemann, *Roma education*, 74.

26 M. Crul, 'Snakes and ladders in educational systems: access to higher education for second-generation Turks in Europe', *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39:9 (2013) 1383-1401, 1387.

27 Sociologen Robert Sampson, Patrick Sharkey en Stephen Raudenbush deden onderzoek naar de langdurige effecten van het opgroeien in achterstandswijken in Chicago op de taalvaardigheid van kinderen. Ze volgden meer dan tweeduizend arme Afro-Amerikaanse kinderen vanaf hun zesde tot hun dertiende jaar. R. Sampson, P. Sharkey & S. Raudenbush, 'Durable effects of concentrated disadvantage on verbal ability among African-American children', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105:3 (2008) 845-852, 845.

28 Daarom pleitte linguïst Hristo Kyuchukov voor tweetalig onderwijs voor Roma kinderen, in de taal van het land en het Roma's. In Nitra, Slowakije, werkte hij mee aan een tweetalige opleiding voor onderwijzers. Kyuchukov, 'Transformative education', 275-278.

In Tsjechië zijn de Vlachische Roma grotendeels Romanestalg maar onder verreweg de grootste groep, de *Rumungre*, werd het spreken van de eigen taal tijdens het communistische assimilatieoffensief teruggedrongen. Het is eerder uitzondering dan regel dat er thuis alleen Romanes gesproken wordt. Een aantal respondenten spreekt helemaal geen Romanes.<sup>29</sup> Ook Elena (1975) en Erika (1991) spreken het niet en in hun werk als onderwijsassistenten merkten ze dat dat eveneens geldt voor de meeste kinderen die ze begeleiden.<sup>30</sup> Anežka (1972) sprak zelf Romanes als kind maar spreekt bewust Tsjechisch met haar kinderen.

Omdat ik het belangrijk vind dat ze die taal goed spreken. Romanes spreken doe ik alleen als ik kwaad ben.<sup>31</sup>

Wel noemen de Roma die Romanes beheersen de taal een belangrijk deel van hun culturele identiteit, zelfs als ze het slechts een beetje machtig zijn.<sup>32</sup> Als Roma sociaal werkers het Romanes (enigszins) beheersen, kan dat in het contact het ijs breken. Daarom wordt de taal op het mbo sociaal werk onderwezen. Dat gebeurt meestal door moedertaalsprekers onder wie respondent Petr (1959). Hij merkt dat de jonge generatie het Romanes steeds slechter beheerst.

Het is óf slecht Romanes, óf een dialect tussen het Tsjechisch en het Slowaaks.<sup>33</sup>

Voor de eerste generatie Roma die van Slowakije naar Tsjechië ging, vermengde het Tsjechisch met Slowaaks. Dat zijn weliswaar twee verwante talen, maar wel met een deels eigen woordenschat en grammatica en een andere uitspraak. Na de opsplitsing van Tsjechoslowakije dreven die beide talen verder uiteen. De jonge generatie Tsjechen verstaat het Slowaaks nauwelijks meer. Men leest vrijwel alleen nog literatuur in de eigen taal en tv-programma's of films worden inmiddels in het andere land ondertiteld uitgezonden.<sup>34</sup>

Nog steeds moeten veel Tsjechische Roma kinderen eerst algemeen beschaafd Tsjechisch leren om goed mee te kunnen op school. Thuis spreken ze volgens sociale wetenschappers Mirjam Moravcová, Bittnerová en Daniela Pěničková een etnolect, een eigen dialect tussen het Tsjechisch en het Slowaaks.<sup>35</sup> Daaraan zijn ze als Roma herkenbaar. Het is net zo'n onderscheidend 'etnisch' kenmerk als huid- of haarkleur, zegt Doubek. In een interview doet hij voor hoe het verschil klinkt tussen het Tsjechisch en dit etnolect dat een wat hardere en stotender klank heeft.<sup>36</sup> Een dergelijk Roma etnolect bestaat niet alleen in Tsjechië. Tijdens veldonderzoek in Roemenië constateerde antropoloog Il-

29 Radka (1964) TH-1, 3; Elena (1975) TH-3, 1; Lenka (1974) TH-13, 2; Erika (1991) TH-4, 5; Tomáš (1985) TL-10, 8; Eliška (1983) TL-6, 2.

30 Elena (1975) TH-3, 1; Erika (1991) TH-4, 5.

31 Anežka (1972) TL-2, 2.

32 Jiří (1963) TH-6, 4; Lukáš (1991) TH-10, 4 en 9; Alžběta (1949); TH-11, 10; Milada (1972) TH-5, 6; Pavel (1989) TL-9, 7; Ema (1985) TL-1, 4; Hana (1982) TL-5, 5.

33 Petr (1959) TH-9, 4. Ook Jana (1964) gaf Romanes op het mbo, TH-8, 2.

34 'Jonge Tsjechen verstaan de Slowaken niet meer', *de Volkskrant* (14.01.2006).

35 Moravcová, Bittnerová & Pěničková, *Parental strategies*, 29.

36 Interview D. Doubek (14.02.2014) 3-4.



dikó Plájás dat Roemeense ambtenaren Roma herkennen aan hun manier van spreken.<sup>37</sup> Voor de Roma die het algemeen beschaafd Tsjechisch niet goed beheersen, is *passing* dus moeilijker. Roma die opgaan in de middenklasse moeten accentloos Tsjechisch spreken.

In Nederland wordt door Sinti het Romanes over het algemeen in ere gehouden. Wel hebben de vele gemengde huwelijken tot gevolg dat het Romanes afgewisseld wordt met het Nederlands. De niet-Sinti partij beheerst het Romanes doorgaans passief, maar leert de taal vaak niet spreken. De man van Hetty bijvoorbeeld heeft een *gadzje* moeder en hij probeert het Romanes nu pas als volwassene te leren. Maar de grammatica is moeilijk en een taal cursus Sinti-Romanes bestaat niet.<sup>38</sup> Kinderen die thuis Romanestalgig zijn, leren het Nederlands pas op school. Marieke (1952) hamerde er bij haar kinderen op dat er thuis weer Sinti gesproken moest worden en dat gebeurde ook in andere gezinnen.<sup>39</sup> Dat doet zich niet alleen voor op het woonwagenkamp. Sinti die in een huis wonen proberen net zo goed de taal levend te houden. Desondanks sluipt er toch veel Nederlands in.<sup>40</sup>

Een deel van de Sinti kinderen in Nederland spreekt niet of nauwelijks Nederlands als ze naar school gaan. Voor kinderen met een andere moedertaal of met een taalachterstand is het extra belangrijk om naar de voorschool te gaan, omdat op die jonge leeftijd de linguïstische competenties worden ontwikkeld.<sup>41</sup> Respondenten die als onderwijsassistenten werken, zagen in de praktijk hoe noodzakelijk het is dat Sinti kinderen de instructietaal beheersen als ze naar school gaan. Carolien (1982) maant de Sinti ouders ver van tevoren om hun kinderen vanaf 2½ naar de peuterspeelzaal te sturen. Eerst sputteren ouders dan tegen omdat hun kind nog zo klein is en daarom thuis hoort te blijven.

Nee, zeg ik dan, de peuterspeelzaal is heel erg belangrijk. Leer jij hem Nederlands? Straks begrijpt hij niks op school, dat is zielig, dat is niet goed!<sup>42</sup>

Denise (1982) probeerde Sinti ouders met jonge kinderen te overreden met als argument dat hun kind straks niet in staat was iets te vertellen in de klas. Zelf Nederlands met een kind praten is belangrijk, hield ze die ouders voor.

Dan zeiden ze: 'Maar ja luister, wij kunnen zelf heel moeilijk Nederlands praten en als je allebei Sinti ouders bent, praat dan 's tegen elkaar Nederlands'.<sup>43</sup>

Ook bij een groot deel van de Nederlandse vooroorlogse Roma en de Generaal-pardon Roma geldt het Romanes als onbetwiste moedertaal. Die Roma spreken een Vlachsische variant van het Romanes. Maar ook bij hen komt hier en daar het Nederlands de huiskamers binnen. Miloš (1947) is zelfs bang dat het Romanes verloren zal gaan, vooral bij de Roma die wat opener tegenover de samenleving staan. Maar bij Patrick (1993) thuis wordt

37 Plájás, M'charek & Van Baar, 'Knowing "the Roma"', 599.

38 Hetty (1992) NH-4, 8.

39 Marieke (1952) NL-4, 15.

40 Jacob (1970) NL-10, 14.

41 Traag & Van der Velden, 'Early school-leaving', 47-48.

42 Carolien (1982) NL-1, 4.

43 Denise (1982) NH-12, 12.

altijd alleen Romanes gesproken. Wel pikt zijn zoon van zes Engelse woorden op, zoals *icecream*, omdat hij filmpjes op zijn eigen smartphone kijkt. En soms gebruiken ze in de familie onderling Nederlandse leenwoorden omdat die in het Romanes niet bestaan.

Bijvoorbeeld, wij zeggen 'Ker mange afspraak.' 'Ker mange', dat is: doe voor mij, en 'afspraak'. Snap je? En we denken niet eens dat dat een Nederlands woord is. Maar dat komt er zo uit, zeg maar. Ker mange afspraak.<sup>44</sup>

Tenslotte beweert Ilona (1969) dat ze aan iemands manier van spreken kan horen of die van een woonwagenkamp komt, waar ook in Nederland. Op de kampen spreken ze volgens haar een eigen variant van het Nederlands.

Het is de... de... hoe moet ik dat uitleggen... de táál! Hoe wij woorden d'ruitgooien. Dat is 't 'm. Het dialect wat wij hebben, wij praten anders. Wij gebruiken de wóórden anders.

Sommige kinderen die langer naar school gaan, nemen daar woorden en maniertjes over van de taal van de 'boeren', van de mensen uit de 'burgermaatschappij'. Bijvoorbeeld oud-voetballer en inmiddels voetbalcommentator Rafael van der Vaart, van huis uit van een woonwagenkamp, is 'verboerd' volgens Ilona. Van haar eigen kinderen accepteert ze dat niet.

Die van mij die hebben ook wel eens een woord ertussen, ik zeg: als jij je bek niet dichthoudt! Normáál praten!<sup>45</sup>

Wanneer ik, een 'boer' zijnde, een respondent van een woonwagenkamp voor de eerste keer belde, moest ik me schrap zetten om door de telefoon die manier van praten niet als afwerend te interpreteren. Die manier van praten klinkt wat harder en meer staccato en is zonder enige plichtpleging of beleefdheidsfrase. Opmerkelijk is dat qua klank dat enigszins vergelijkbaar lijkt met het etnolect van de Tsjechische Roma.

Dat etnolect is karakteristiek voor veel Tsjechische Roma, maar het is niet de grootste handicap voor Roma kinderen op school. Dat is hun kleine woordenschat, die toe te schrijven is aan het geringe contact met mensen buiten het getto. Die taalachterstand op leeftijdgenoten is een overeenkomst met Sinti en Roma kinderen in Nederland die al groot is op het moment dat ze naar de basisschool gaan.

## Het onderwijsaanbod in Nederland vanaf de jaren vijftig

### *Het onderwijsbeleid voor de woonwagenbevolking*

De leerplicht gold ook voor woonwagenkinderen, zo werd benadrukt in de Wet op de Woonwagens en Woonschepen uit 1918. Het aantoonbaar bevorderen van de schoolgang van de kinderen was één van de voorwaarden voor een woonwagenvergunning.

<sup>44</sup> Miloš (1947) NL-2, 8; Patrick (1993) NL-12, 8.

<sup>45</sup> Ilona (1969) NL-6, 6 en 10.

Kinderen die langer dan 28 dagen in een gemeente vertoefden, moesten worden toegelaten op de plaatselijke school. Een ambtenaar, die een begeleidend boekje bij de wet schreef, vroeg aan schoolbesturen:

[of] er voor deze kinderen, als ze behoorlijk gereinigd en gekleed worden aangeboden, een plaatsje wordt ingeruimd. Natuurlijk kunnen de stumpers niet mee! Maar dat doet er niet zoveel toe, als er met hun onderwijs eerst maar een begin wordt gemaakt.<sup>46</sup>

In de jaren twintig en dertig waren er hier en daar klasjes voor woonwagenkinderen. Dat gebeurde op eigen initiatief van leerkrachten die de kinderen onbetaald leerden lezen en schrijven. Maar verder kwam er in de praktijk niets van het schoolbezoek terecht.<sup>47</sup>

Pas na de Tweede Wereldoorlog richtte de overheid de eerste woonwagenkampscholen op. Dat ging om blo-scholen, voor buitengewoon lager onderwijs, tot 1985 een voorloper van het speciaal onderwijs. Binnen het blo vormden kinderen van woonwagenbewoners samen met de kinderen van schippers en kermisexploitanten een eigen categorie, omdat ze vanwege hun leefwijze moeilijk naar de gewone school konden. Het tempo van lesgeven en het rooster van de te behandelen stof werden aangepast aan de omstandigheden van ambulante kinderen.<sup>48</sup> Omdat veel ouders nog rondtrokken, hadden de scholen om de continuïteit van het lesprogramma te waarborgen een uniform leerplan. De kinderen kregen een persoonlijk takenboekje waarin de vorderingen konden worden afgetekend. Onderzoek naar het onderwijs op de kampscholen van Sietaram in 1968 bracht aan het licht dat woonwagenkinderen met een ernstige achterstand op leeftijdgenoten aan school begonnen. De onderzochte woonwagenkinderen van zes jaar oud hadden een beperkte woordenschat en een groot aantal van hen wist niet dat gedrukt materiaal 'om te lezen' was. Desalniettemin concludeerde Sietaram dat hun niveau te vergelijken was met dat van kinderen van ongeschoolde arbeiders. Het uiterst lage onderwijsniveau was te wijten aan het verschil tussen het thuismilieu en de school. Het onderzoek ontkrachtte de klacht van leerkrachten dat de achterstand te wijten was aan een hoger percentage 'debielen' dan het landelijk gemiddelde van 7 procent. Het verzuim bleek erg hoog: maar heel weinig kinderen kwamen regelmatig naar school en 23 procent van de kinderen kwam zelfs minder dan een kwart van het schooljaar naar de les.<sup>49</sup>

Drie respondenten die als kinderen nog in een woonwagen rondtrokken, zaten op de

46 S.L. Veenstra, *Woonwagens, woonschepen en hunne bewoners. Toelichting op de nieuwe wettelijke regeling* (Zwolle 1919) 27. Veenstra was ambtenaar op het Ministerie van Justitie. De termijn van 28 dagen was vastgesteld in de Leerplichtwet die inging in 1901. Via Van Ooijen, *Je moet weg*, 181.

47 Van Ooijen, *Je moet weg*, 181-182; Overbekking, *Woonwagenbeleid*, 41. Overigens werd niet alleen bij kinderen die in woonwagens of woonboten leefden de hand gelicht met de leerplichtwet van 1901. Tot na de Tweede Wereldoorlog ging vijf procent van de kinderen in de lagere-schoolleeftijd nooit naar school. Korter of langer verzuim vormde geen uitzondering in die periode, vooral van kinderen die moesten bijdragen aan het gezinsinkomen, ofwel thuis ofwel in sectoren waarin arbeid van kinderen jonger dan twaalf jaar niet verboden was, zoals in de landarbeid en de huisindustrie. A. de Regt, *Arbeidersgezinnen en beschaving. Ontwikkelingen in Nederland 1870-1940; een historisch-sociologische studie* (Meppel 1984) 111-112.

48 P.Th.F.M. Boekholt & E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht 1987) 255-256.

49 K. Sietaram, *Onderontwikkeld gebied in eigen land. De woonwagensamenleving als sociaal-pedagogische opgave* (Assen 1969) 86-88 en 97-99.

kampscholen, vooral in de wintermaanden. Als in de lente het weer beter werd, werden ze van school gehaald en ging de familie weer op reis. Marieke (1952) bezocht de kampschool tot haar twaalfde.

En dan moest je gaan leren schrijven, dat kreeg je nog met die overtrekblaadjes, daar kon je doorheen kijken en dan moest je overtrekken, iedere keer diezelfde lettertjes, zo in die schriften. Lijntje voor lijntje, dat vond ik heel interessant.<sup>50</sup>

Kunnen doorleren na haar twaalfde was nooit ter sprake gekomen, zegt Marieke. De ouders van Elly (1958) hadden zich al definitief gevestigd op een kamp en ook zij leerde lezen op de kampschool. Maar vaak mocht ze niet naar school omdat ze dan thuis haar ziekelijke moeder moest helpen.<sup>51</sup>

Anderen gingen in het winterseizoen naar een reguliere lagere school, tussen de 'burgerkinderen'. Omdat ook zij in het zomerseizoen niet naar school gingen, was het niveau niet hoog. Magda (1971) ging naar een nette school met de Bijbel, omdat haar moeder vond dat je op de kampschool niets dan vloeken leerde. Voor onderweg in de zomer kreeg ze huiswerk mee.<sup>52</sup> Hannes (1956) ging naar een gewone lagere school in het dorp maar kon er pas op zijn achtste terecht. Samen met andere Sinti jongens kreeg hij les in het opberghok van de school waar een schoolbord was neergezet.

De meester die maakte zich wel een beetje uit de voeten. Die schreef wat dingen op, op dat bord, en dat moesten wij tigtallen keren overschrijven. Dat was dan de les die we kregen.

Hannes en de andere kinderen kregen eveneens schoolwerk mee voor onderweg, als zijn ouders gingen reizen, voor muziekoptredens of om te evangeliseren in Frankrijk.

Toen ik van school afging... Dat was met twaalf. Ik heb toen tegen mijn vader gezegd van: Ik blijf niet stilstaan, ik ga werk zoeken.<sup>53</sup>

Sara (1957) zat 's winters op een reguliere lagere school en in de lente gingen ze weer op pad. Dat Sara leerplichtig was speelde blijkbaar geen rol van betekenis, want in haar herinnering lieten de onderwijzers haar zonder bezwaar vertrekken.

Dan kwam mijn vader, die kwam dan het pleintje oplopen, en dan deed-ie alleen maar zó, wuiven naar ons, dus dat we moesten komen. En dan wisten wij en de leraar ook, dat wij uit de klas moesten, naar huis. En die leraren die vonden dat goed, dat was toen allemaal anders hè, nou zou men dat niet meer voor mekaar krijgen, denk ik.<sup>54</sup>

Omdat ze maar de helft van het jaar op school was, kon Sara niet goed meekomen. Dat had ze gemeen met alle kinderen die in het trekseizoen niet naar school gingen, dat ze onvoldoende opstaken van de lesstof. Maar toch leerden de meesten er wel lezen. De ouders van Marieke (1952) hadden daar profijt van, herinnert ze zich.

50 Marieke (1952) NL-4, 4-7.

51 Elly (1958) NH-9, 4-5.

52 Magda (1971) NL-5, 12.

53 Hannes (1956) NL-8, 3 en 10.

54 Sara (1957) NH-3, 4-5.

Jaha, want we moesten de post lezen, als er post kwam. Want hun konden dat niet. Dus de post: lees dit 's effe, waar komt dit vandaan? Wat is dit, wat staat erin? Dat soort dingen.<sup>55</sup>

Ilona (1969) is blij dat ze in die wintermaanden heeft leren lezen.

Ja, tuurlijk, ja, in deze tijd helemaal. Ik bedoel: waar blijf je dan in deze tijd? Als je niet kan lezen en niet kan schrijven?

Maar ze schrijft niet foutloos en ook begrijpend lezen is een probleem.

Een brief, ik moet het horen. Dan kan ik het begrijpen. Als ik het lees, ja, ik zal niet weten wat ik eruit moet halen.<sup>56</sup>

De regionale woonwagencentra waar de Sinti en Roma zich vestigden in de vroege jaren zeventig waren voorzien van een eigen blo-school. Op aanbeveling van Sietaram kregen onderwijzers van de kampscholen een bijscholing om de kampjeugd beter te begrijpen. Een van de aandachtspunten was dat ze de intellectuele vermogens van de kinderen niet langer moesten onderschatten. Peuters en kleuters volgden er een 'schoolrijpingsprogramma', om de 'fundamentele tekorten' op te vangen voor zij aan de lagere school begonnen. In tegenstelling tot in de rest van Nederland, waar sinds de jaren zestig het peuteronderwijs sterk in opkomst was, werd het op de woonwagencentra op kosten van de overheid verzorgd. Met het compensatieprogramma, vooral gericht op de taalachterstand, werden opvallende resultaten geboekt.<sup>57</sup>

Maar al snel luidde de kritiek op die grote kampen dat ze tot isolement en stigmatisering leidden en dat gold tevens voor de centrumsscholen. In lijn met de integratiegedachte van dat decennium noemde de Nota Woonwagenebeleid van 1975 categoriale scholen niet meer wenselijk. En omdat de kinderen vanwege het trekverbod nu op een vaste plek moesten wonen, was het mogelijk geworden om ze naar een reguliere lagere school te laten gaan. Toch zou het tot in de jaren negentig duren tot de laatste van de ruim vijftig woonwagenscholen gesloten werden.<sup>58</sup> Dat lag ook aan de terughoudende opstelling binnen gewone lagere scholen. Overbekking e.a. in 1987:

Vrijwel geen enkele school staat te trappelen om Zigeunerkinderen toe te laten. Men is bang voor de protesten van andere ouders terwijl men ook opziet tegen de extra energie die men verwacht aan de Zigeunerkinderen te moeten besteden.<sup>59</sup>

Protesten van ouders tegen de plaatsing van 'zigeunerkinderen' op een school haalden verschillende malen de landelijke kranten. In Asten en Maasbracht-Beek was het strijdpunt of een noodgebouwtje voor zo'n twintig kinderen wel of niet op het terrein van de school gezet zou worden. De bedoeling was dat ze les zouden krijgen van gespecialiseerde leerkrachten, op blo-niveau. Dirk de Vroome alias de Rooie Reus liet in 1976 stu-

55 Marieke (1952) NL-4, 7.

56 Ilona (1969) NL-6, 5-6.

57 Sietaram, *Onderontwikkeld gebied*, 210-212; Van Ooijen, *Je moet weg*, 185-186.

58 Overbekking, *Woonwagenebeleid*, 52.

59 Overbekking, Hahn & Geerts, *Nederlandse zigeuners*, 139.

denten van de Pedagogische Academie de kinderen in de open lucht lesgeven, als publiciteitsstunt en als daad van verzet tegen de protesten van ouders tegen de komst van 'zigeunerkinderen' op hun school. In 1979 kregen de kinderen in Asten voorlopig les in een noodkerk. Daar speelde ook het probleem dat de Sinti ouders 'door hun cultuurpatroon' weinig voor peuter- of kleuteronderwijs voelden.<sup>60</sup>

De Sinti ouders waren volgens Overbekking e.a. in die overgangsjaren van kamp-school naar reguliere lagere school achterdochtig over de plaatsing op een school. Op de kampen ging het gerucht rond dat ze afgescheept zouden worden met een minderwaardig soort onderwijs bedoeld voor 'debielen'. De protesten van ouders waren echter niet zozeer gericht op de vermeende slechte kwaliteit van het onderwijs als wel om een gebrek aan erkenning. Bij conflicten met instanties gebruikten ze volgens Overbekking e.a. namelijk regelmatig de leerplicht als wisselgeld bij de onderhandelingen. Als de overheid wilde dat hun kinderen naar school zouden gaan, moest daar wel iets tegenover staan. Dus als er niet werd ingegaan op bepaalde eisen, werd er bedreigd met het thuishouden van de kinderen.<sup>61</sup>

Achteraf beoordelen sommige respondenten het niveau waarop ze in die jaren soms afgezonderd van andere kinderen les kregen als achterstelling. Bijvoorbeeld Carolien (1982) zat op een gewone basisschool maar dan wel in een apart Sinti-klasje. Ze kijkt met enige wrok terug op haar schooltijd. De Sinti kinderen mochten in haar herinnering niet omgaan met de andere kinderen, ook niet tijdens het overblijven. Volgens haar waren de andere ouders bang dat ze onder de luizen zouden zitten.<sup>62</sup>

Dennis (1984) kon niet op de lagere school blijven, hij werd verwezen naar een school voor moeilijk opvoedbare kinderen. Nu betreurt hij het dat hij op zo'n laag niveau onderwijs heeft genoten en met het schrijven zwaar moet leunen op de spellingcontrole van de computer. Nu zijn dochter naar het speciaal onderwijs moest vanwege de diagnose ADHD vraagt hij zich af of hij destijds vooral is doorverwezen vanwege zijn achtergrond.

Wij zijn gewoon een andere cultuur. En wat je heel veel ziet is dat kinderen wie toch ietsje anders zijn dan de rest, of iets vrijer denken of iets drukker zijn, of het niet zo nauw nemen met de regeltjes, of wat minder luisteren, die krijgen heel veel het stempel dat die ADHD hebben. Ook nu weer zie ik heel veel kinderen van ons op probleemschooltjes terechtkomen.<sup>63</sup>

In Dennis' ogen is de test waarop de diagnose ADHD van zijn dochter gebaseerd werd, blokjes laten stapelen en dan observeren of zij daar haar aandacht bij kon houden, niet geschikt voor kinderen van een woonwagenkamp.

60 Over Maasbracht-Beek: '“Rode Reus” speelde voor aalmoezenier', *Het Parool* (19.04.1976); 'Beekse school weigert toelating. Studenten geven les aan zigeunerkinderen', *de Volkskrant* (08.05.1976). Over Asten: 'Voorstel Schoolbestuur. Zigeunerkinderen op aparte school', *de Volkskrant* (17.10.1979); 'Aparte school voor zigeuners', *Trouw* (23.10.1979); 'Aparte school zigeunerkinderen', *Het vrije volk: democratisch-socialistisch dagblad* (03-11-1979); [Artikel over Asten, zonder titel], *Trouw* (08-11-1979).

61 Interview J. Overbekking (28.05.2019), 3; Overbekking, Hahn & Geerts, *Nederlandse zigeuners*, 153.

62 Carolien (1982) NL-1, 4.

63 Dennis (1984) NL-11, 2-3.



Afb. 27 Roma kinderen voor het eerst naar school (voorjaar 1977). De kinderen van de Generaal-pardon Roma, hier in Lelystad, gingen vlak na hun aankomst in Nederland in maart 1977 voor het eerst naar school. Onderwijzer P. Bos deed die eerste maanden met de kinderen tot tien jaar vooral oefeningen in motoriek en concentratie. Oudere kinderen leerden tellen en schrijven. Spelenderwijs leerden ze de Nederlandse taal. Fotocollectie Maya Pejić, Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis (Amsterdam).

Ik vind dat daar bijvoorbeeld te weinig rekening wordt gehouden met de cultuur en achtergrond van een kind. Het is algemeen bekend ook dat het bijvoorbeeld op Napolitanen niet toegepast kan worden, dat soort onderzoeksmethodes, omdat die heel anders in hun cultuur en hun gewoontes zijn. Die staan gerust zo half te schreeuwen en dan hebben ze het over een bordje spaghetti of over de zon. Dat is waarom dat daar niet werkt. Bij ons, wij zijn ook heel anders, in onze manier van doen, manier van uiten, manier van spreken. En ja, hun verwarren dat vaak met een ziektebeeld.<sup>64</sup>

Overbekking noemde het in zijn uitgebreide evaluatie van het woonwagengebeleid tekenend dat in de Nota Woonwagengebeleid van 1975 de ambitie voor het beoogde onderwijsniveau niet verder reikte dan het basisonderwijs. Er werd nog met geen woord gerept over het voortgezet onderwijs en de aansluiting op de arbeidsmarkt.<sup>65</sup> De meeste volwassenen konden rond 1985 niet of nauwelijks lezen en bijna niemand kon schrij-

<sup>64</sup> Dennis (1984) NL-II, 3-4.

<sup>65</sup> Overbekking, *Woonwagengebeleid*, 44. Woonwagengebeleid mochten tot en met veertien jaar op de centrumschool (blo-onderwijs) blijven. In de tweede helft van de jaren tachtig ging de Commissie Voortgezet Onderwijs aan Woonwagen- en Zigeunerkinderen (VOWWZ) van het Ministerie van OC&W en diverse andere organisaties zich inzetten voor doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Overbekking, *Woonwagengebeleid*, 49 en 55.

ven. Voor zichzelf vonden ze dat geen gemis. ‘We kunnen ons toch redden, ik schaam me nergens voor.’<sup>66</sup> Maar bij de jongere generatie nam analfabetisme snel af. Wel was het verzuim in het lager onderwijs nog altijd groot en was op tijd op school komen een probleem. Zoals een leerkracht opmerkte:

Ik ben al blij dát ze komen; ik ben er al aan gewend dat ik het eerste uur telkens de les moet onderbreken omdat er weer iemand binnenkomt.<sup>67</sup>

Onderwijzers wensten niet als controleur op te treden en hechtten aan een vertrouwensband met kinderen en ouders. De schoolinspectie kneep vaak een oogje toe en in het voortgezet onderwijs werd de leerplichtwet voor Sinti en Roma kinderen in het geheel nog niet gehandhaafd. De Sinti en Roma die in huizen waren gaan wonen, hechtten in het algemeen iets meer waarde aan onderwijs. Maar in de jaren tachtig lieten nog de meeste Sinti en Roma kinderen de school na het basisonderwijs voor gezien.<sup>68</sup>

### *Onderwijs aan de Generaal-pardongroep*

Na de komst in 1977 van de mensen die later de Generaal-pardon Roma genoemd zouden worden, moest er voor de kinderen onder hen onderwijs georganiseerd worden. Dat gebeurde in het begin à l'improviste. In Lelystad vertoefde de hele groep eerst op de stadscamping. Het aanvankelijke noodlokaaltje werd uitgebreid tot vier leslokalen, waarvan twee voor kleuters. De kinderen in de leeftijd van vier tot en met veertien hadden geen enkele ervaring met naar school gaan. Ze hadden moeite met stilzitten en waren niet gewend om een taak uit te voeren. Toch koesterden ze de verwachting dat ze binnen de kortste keren zouden kunnen lezen en schrijven. Het was elke dag een verrassing wie er zou komen opdagen. Toen de ouders vanaf 1978 in huizen gingen wonen, werden de kinderen stapsgewijs op gewone lagere scholen ondergebracht.<sup>69</sup>

De volwassenen van de Generaal-pardongroep hadden als kind in Joegoslavië nauwelijks op school gezeten, niemand langer dan een paar jaar. Miloš (1947) had toch een beetje leren lezen, van *gadzje* leeftijdgenoten. Zijn dochter Dragana (1977) voelde zich uitverkoren omdat zij als eerste kind van de Generaal-pardongroep naar een gewone lagere school mocht. Maar tot haar spijt werd ze als oudste dochter op haar dertiende thuisgehouden.<sup>70</sup> Gisela (1978) ging met plezier naar school. Ze stroomde door naar de mavo, maar strandde in het examenjaar omdat ze drie keer in de week met haar oma naar de nierdialyse moest om te tolken.<sup>71</sup>

66 Overbekking, Hahn & Geerts, *Nederlandse zigeuners*, 140-141.

67 Ibidem, 147.

68 Ibidem, 145-150.

69 Bos, 'Naar school', 356-361; interview E. Bos (07.11.2013) 2.

70 Miloš (1947) NL-2, 2; Dragana (1977) NL-3, 2 en 4.

71 Gisela (1978) NH-6, 3-4.



*De huidige positie in het onderwijs van Sinti en Roma in Nederland*

Begin jaren negentig werd er nog extra geld beschikbaar gesteld voor onderwijs aan woonwagen- en 'zigeunerkinderen', onder meer vanwege hun gebrekkige onderwijsstrategie, ondanks dat de trend om het doelgroepenbeleid af te bouwen al eind jaren tachtig was ingezet.<sup>72</sup> De Roma die in de jaren negentig vanuit voormalig Joegoslavië kwamen, vielen bijvoorbeeld onder het reguliere vluchtelingenbeleid. Vesna (1987) kwam met haar ouders in 1998 in Nederland op de vlucht voor de Kosovo-oorlog en leerde Nederlands in een asielzoekerscentrum in Friesland. Na de internationale schakelklas stroomde ze door naar het vmbo.<sup>73</sup>

Met de afschaffing van de Woonwagenwet in 1999 was er geen gericht landelijk beleid meer voor de Sinti en Roma kinderen in het onderwijs. Sommige gemeenten bleven echter zuinig op de opgedane kennis en ervaring en bekostigden zelf de gespecialiseerde consulent of leerplichtambtenaar. Voor scholen was er op basis van het onderwijsachterstandsbeleid nog wel geormerkt geld beschikbaar volgens de zogeheten gewichtenregeling. Woonwagen- en 'zigeunerkinderen' vormden daarbinnen tot schooljaar 2006-2007 een eigen categorie, daarna gold alleen nog een laag opleidingsniveau van de ouders als criterium.<sup>74</sup> Daarbovenop kan een school met vier of meer kinderen met een Roma of Sinti achtergrond nog altijd een beroep doen op de regeling voor de bekostiging van extra personeel in het primair onderwijs. Pas in 2021 werd in deze wet de aanduiding 'zigeunerkinderen' veranderd in: leerlingen met een culturele achtergrond van de Roma en Sinti.<sup>75</sup>

Dat Roma en Sinti kinderen onder het onderwijsachterstandsbeleid vielen was geen wonder, de schoolresultaten bleven ver achter bij het landelijk gemiddelde. In een onderzoek van ontwikkelingspsychologen Hanneke Polman en Lia Mulder, op basis van negen scholen 'met een concentratie woonwagen-, Roma en Sinti kinderen' in schooljaar 2007-2008 bleek dat rond de 40 procent van de ouders maximaal het basisonderwijs had voltooid. Het aantal zwakke tot zeer zwakke kinderen bij rekenen en taal was hoog, zelfs in vergelijking met andere kinderen van zeer laagopgeleide ouders. Ze scoorden laag op werkhouding en gedrag en de betrokkenheid van ouders werd gering genoemd.<sup>76</sup> De meest recente *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs* over schooljaar 2015-

72 *Landelijk Beleidskader Onderwijsvoorrang 1993-1997*, Ministerie van O&W (Den Haag 1993) 60. Over de trend om het doelgroepenbeleid af te schaffen: *Allochtonenbeleid* 1989, WRR (Den Haag 1989) 79-81; Penninx, 'Integratie', 209-210.

73 Vesna (1987) NH-7, 2-3. Vesna deed één jaar mavo, in 1999 ging dat schooltype over in vmbo-theoretische leerweg.

74 Hulsen & Mulder, *Speciale doelgroepen*, 1.

75 Zie Artikel 30 in <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2021-34185.html> (geraadpleegd op 15.07.2021). Voor de aanduiding 'zigeunerkinderen', zie Artikel 31 in <https://wetten.overheid.nl/BWBR0042037/2019-03-26/#Hoofdstuk6> (geraadpleegd op 21.12.2020).

76 Polman & Mulder, *Speciale doelgroepen*, 43-44 en 49-50. Van de negen concentratiescholen maakten er vier deel uit van COOL, het Cohort Onderzoek Onderwijs Loopbanen van 5 tot 18 jaar. De instituten die het COOL-onderzoek uitvoerden, het ITS en het SCO-Kohnstammstituut, boden de mogelijkheid om de gegevens van extra concentratiescholen in te kopen wat voor dit onderzoek voor vijf scholen gebeurd is. Polman & Mulder, *Speciale doelgroepen*, 1-4.

2016 gaf inzicht in gegevens van 49 Roma en 3 Sinti kinderen op elf scholen van wie ruim de helft op het praktijkonderwijs. Het landelijk gemiddelde op dit type onderwijs, bedoeld voor kinderen die het laagste niveau vmbo niet aankunnen, is 2,7 procent. Negen Roma kinderen zaten op het vmbo van wie twee op vmbo-t, de vroegere mavo. Eén deed er havo en één vwo.<sup>77</sup> Dat beeld werd bevestigd in de *Monitor Sociale Inclusie* van 2018 en 2020. Een groot deel van de Roma en Sinti scholieren bezocht het praktijkonderwijs. Maar ook hierin zagen professionals naast het grote percentage dat de praktijkschool bezocht, nu een beperkt aantal dat het mbo afmaakte, een lichte stijging ten opzichte van de *Monitor* van 2015. Een enkeling kende voorbeelden van Sinti die hoger onderwijs volgden.<sup>78</sup>

Maar dat handjevol succesverhalen kan niet verhullen dat het onderwijsniveau over het algemeen nog altijd zeer laag is. En het verschil met de rest van de Nederlandse bevolking neemt alleen maar toe omdat het gemiddelde opleidingsniveau steeds hoger wordt. Uit het SCP-rapport *De sociale staat van Nederland* bleek dat in 2016 23 procent van de bevolking in de leeftijd van 25 tot en met 64 jaar lager was opgeleid dan mbo-2, het diploma dat vereist wordt voor een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt. In 1990 was dat nog 45 procent. Toen had 10 procent een hbo-diploma en bijna 8 procent een universitaire opleiding. In 2016 was dat gestegen tot 22 procent met hbo en 14 procent met een wo-diploma.<sup>79</sup>

Bovendien maakt een steeds complexere samenleving het moeilijker om maatschappelijk te kunnen meekomen, zo schetste een SCP-rapport uit 2016, *De toekomst tegemoet*. Door de voortschrijdende digitalisering en lossere werk- en sociale verbanden wordt het maken van individuele keuzes steeds belangrijker. Dat vereist inzicht in de consequenties daarvan voor iemands toekomst, bijvoorbeeld het kiezen van de juiste opleiding. In een laagopgeleid milieu ontbreekt het vaak aan dat inzicht. Wel is het voor Roma en Sinti relatief gunstig dat volgens het rapport intelligentie, sociale vaardigheden en organiserend vermogen in de toekomst belangrijker worden om het maatschappelijk te redden dan het onderwijsniveau.<sup>80</sup>

Inmiddels zijn Roma en Sinti in Nederland weliswaar laagopgeleid, maar gaan bijna alle kinderen naar de basisschool. Vrijwel iedereen leert lezen en schrijven. Alleen van de kinderen van de Nieuwe Roma is over hun niveau van alfabetisering niet veel bekend. Professionals in de *Monitor Sociale Inclusie* van 2018 uitten hun vermoedens dat die kinderen niet in alle gevallen naar school gaan. Vooral de gezinnen die nog maar kort in het land zijn, staan niet ingeschreven in de gemeente.<sup>81</sup> Hun kinderen blijven buiten het zicht van een leerplichtambtenaar. Voor een groep Bulgaarse Roma in Rotterdam was geld verdienen de hoofdreden om naar Nederland te komen, zo bleek uit een hbo-afstudeeronderzoek van Enisa Ramadanovic. De kinderen dienden bij te dra-

77 Timmermans, *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs schooljaar 2015-2016*, 7 en 13-14.

78 Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2020) 38-45; Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2018) 43-44.

79 *De sociale staat van Nederland*, SCP-rapport (2017) 90-91.

80 *De toekomst tegemoet. Leren, werken, zorgen, samenleven en consumeren in het Nederland van later*, SCP-rapport (Den Haag 2016) 215-220.

81 Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2020) 42; Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2018) 42.

gen aan het inkomen. De veelheid aan problemen met geld, verblijfsstatus en huisvesting maakte dat onderwijs voor de kinderen in die kring bijzaak was.<sup>82</sup>

Gezien het overwegend zeer lage onderwijsniveau kun je concluderen dat de Nederlandse hoogopgeleide respondenten in dit onderzoek een uitzonderingspositie innemen in hun omgeving. Josef (1956) ging naar een gewone lagere school en stroomde direct door via mavo en havo naar het conservatorium, voor iemand van zijn leeftijd exceptioneel. De jonge garde, de vier hoogopgeleide Sinti en Roma tussen de twintig en de veertig, stroomden ook direct door. Dejan (1963) studeerde politicologie in Belgrado en kwam als vluchteling naar Nederland vanwege de oorlog in voormalig Joegoslavië. De andere zes hoogopgeleiden wisten zich, zoals in hoofdstuk zeven zal blijken, alsnog op te werken via de moedermavo, deeltijd mbo of cursussen.

### Onderwijsaanbod in Tsjechië vanaf de jaren vijftig

#### *Onderwijs aan Roma voor en na 1989*

Net zoals de Nederlandse Sinti en Roma had de meerderheid van de Tsjechoslowaakse Roma voor de Tweede Wereldoorlog hoegenaamd geen onderwijs genoten. Maar in communistisch Tsjechoslowakije veranderde dat met de leerplicht als kernelement van de assimilatiepolitiek. In de decennia tot aan 1989 nam de ongeletterdheid onder Roma daardoor drastisch af.<sup>83</sup> Toch bezocht slechts een minderheid van de Roma kinderen gedurende de communistische tijd een reguliere basisschool. Door de taalbarrière en de sociale achterstand vanwege hun armoedige achtergrond kwamen ze terecht op de *zvláštní školy*, de speciale scholen voor licht fysiek of verstandelijk gehandicapte kinderen. Het probleem van die speciale scholen, hoewel internationaal geprezen als goede voorziening voor kinderen met een verstandelijke beperking, was dat er na de basisschoolperiode van acht jaar geen aansluiting op vervolgonderwijs mogelijk was.<sup>84</sup> Sokolová signaleerde dat er bij een groot deel van het onderwijzend personeel en de algemene bevolking nauwelijks enige twijfel over bestond of Roma kinderen wel thuis hoorden tussen licht gehandicapte kinderen. Ook in de meeste onderwijsstudies kwamen tot de conclusie dat het beter was om Roma kinderen en 'normale' kinderen van elkaar gescheiden te houden. In de jaren 1970-1975 ging 80 procent van de Roma kinderen naar een speciale school, tegen 3 procent van de niet-Roma kinderen. Het feit dat zoveel Roma kinderen naar de speciale scholen gestuurd werden, voedde weer de gedachte dat het om minderwaardige mensen ging; een schoolvoorbeeld van een *self-fulfilling prophecy*.<sup>85</sup>

De respondenten noemen uiteenlopende redenen waarom ze in de communistische tijd naar het speciaal onderwijs gestuurd werden. Anežka (1972) moest naar het speci-

82 Ramadanovic, *Emancipatie*, 36 en 45.

83 Barany, *The East European Gypsies*, 132.

84 Crowe, *A history*, 62; Sokolová, *Cultural politics*, 177-178.

85 Sokolová, *Cultural politics*, 178 en 202-205.

Afb. 28 Roma kinderen op een gesegregeerde school in Ostrava (2014). Foto: Jiří Pasz, voor een uitgave van Amnesty International in Praag.



aal onderwijs omdat ze linkshandig was en gedwongen werd om met rechts te schrijven. Om mee te komen in het reguliere onderwijs schreef ze te langzaam. Haar broer was slechthorend. Twee kinderen uit het gezin van Jana (1964) konden het niveau op school niet aan omdat ze thuis Romanes spraken en op school het Tsjechisch niet snel genoeg oppikten. Voor Luboš (1977) was de reden dat hij dan samen met andere Roma kinderen op school zou zitten. De enige niet-Roma op zijn school hadden een verstandelijke beperking. Bij Jakub (1960) vonden de onderwijzers het beter voor hem dat het lestempo wat trager was vanwege het overlijden van zijn moeder. De eigenlijke reden was volgens Jakub de kleur van zijn huid. Het maakte niet uit of Roma kinderen slim waren, de normale gang van zaken was dat ze naar het speciaal onderwijs moesten. Maar hoewel het ongebruikelijk was dat een Roma ouder tegen de beslissing van school inging, wist zijn vader hem teruggeplaatst te krijgen op de reguliere school door hem bijles te geven.<sup>86</sup>

In de jaren na de Fluwelen Revolutie veranderde er weinig aan het hoge percentage Roma kinderen dat in het speciaal onderwijs terecht kwam. Na 1990 ging het gemiddelde opleidingsniveau in Tsjechië omhoog, maar dat gold niet voor de bevolking van de getto's waar het opleidingsniveau tot op de dag van vandaag zeer laag is. In 2016 had 63 procent van de Roma in de sociaal geïsoleerde woonoorden slechts basisonderwijs, al dan niet voltooid (tot vijftien jaar).<sup>87</sup> In de rest van de bevolking was slechts 18 procent zo laagopgeleid. Slechts 7 procent van de Roma had de middelbare school afgemaakt en 1 procent was doorgestroomd naar het hoger onderwijs tegen 41 procent mensen met een middelbareschooldiploma en 12,5 procent naar hbo en universiteit bij de rest van de bevolking.<sup>88</sup> Dat lag ook aan het aspiratieniveau. Bij Tsjechische ouders en ouders uit andere minderheden, waaronder de Vietnamese, was er een duidelijke tendens om naar het hoogste niveau voortgezet onderwijs te streven, behalve bij Roma ouders.<sup>89</sup> De

86 Anežka (1972) TL-2, 2; Jana (1964) TH-8, 3; Luboš (1977) TL-4, 2 en 4; Jakub (1960) TL-12, 5.

87 Meer over het Tsjechische schoolsysteem verder in dit hoofdstuk.

88 Toušek e.a., 'Sociálně vyloučené lokality', 25-26.

89 Moravcová, Bittnerová & Pěničková, *Parental strategies*, 26-27. De andere vier minderheden betrof de

ongelijkheid in onderwijsresultaten op basis van de sociaaleconomische achtergrond is de afgelopen jaren alleen maar toegenomen. Vergeleken met andere EU-landen is die ongelijkheid in Tsjechië één van de grootste, met name door de achterstand van Roma kinderen.<sup>90</sup>

*Het hoge percentage Roma kinderen in het speciaal onderwijs*

Ook in de postcommunistische jaren negentig bleef binnen het onderwijs de gedachte heersen dat Roma kinderen mentaal zwakker waren en daarom het tempo op een normale school niet zouden aankunnen. Dat zou mede te wijten zijn aan het opgroeien in een sociaal zwakke omgeving waarin ze niet gestimuleerd werden tot het volgen van onderwijs. Volgens leerkrachten was het beter voor ze om op een school te zitten met kleinere klassen, waar niet te veel eisen werden gesteld en waar ze onder elkaar waren.<sup>91</sup>

In een rapport van het ERRC, het European Roma Rights Centre, over Roma kinderen in het Tsjechische speciaal onderwijs uit 1999, werd uitgelegd hoe kinderen op het speciaal onderwijs terecht kwamen. Een deel van hen kreeg al een verwijzing voorafgaand aan de eerste schooldag, tijdens het schoolartsbezoek. De meeste andere kinderen kregen een verwijzing in de eerste twee jaren op de basisschool. Een pedagogisch-psycholoog speelde daarin een sleutelrol. Ouders moesten weliswaar tekenen voor plaatsing op het speciaal onderwijs, maar het kwam voor dat die toestemming onder druk van de school en de psycholoog verkregen werd. Voor de psychologische beoordeling bestonden geen wettelijke voorschriften. Doorgaans was de IQ-test, die bij alle kinderen afgenomen werd, doorslaggevend, al stond de geschiktheid daarvan ter discussie.<sup>92</sup> Die liet slechts een momentopname zien in de sterk variërende leercurve van een jong kind. Roma kinderen waren in het nadeel vanwege een vaak beperktere woordenschat en gebrekkige onderwijsvaardigheden. Een IQ-test waarvoor een driehoek getekend moest worden, vergde bijvoorbeeld dat een kind wist wat een driehoek was en dat het een potlood ter hand kon nemen. Voor Roma was extra ongunstig dat kinderen getest werden op kennis van de dominante cultuur. Een bekend voorbeeld is de vraag welke categorie een lepel, vork en mes samen vormen, terwijl het woord bestek in Roma kringen niet gebruikt wordt.<sup>93</sup>

Van de laagopgeleide respondenten die in de postcommunistische tijd in de basisschoolleeftijd waren, heeft het merendeel op het speciaal onderwijs gezeten. Radek (1980) bezocht het speciaal onderwijs omdat zijn oudere broers en zussen er al op zaten. Zijn moeder zat destijds in de gevangenis en daarom groeide hij op bij zijn oma. Zij vond het makkelijker, alle kleinkinderen op één school. Radek kon de lesstof op zijn sloffen aan, hij was de beste van de klas.

Slowaken, Russen, Oekraïners en Vietnamezen. Van de Roma ouders zag 29 procent algemeen vormend voortgezet onderwijs als uitgesproken ideaal. Vooral het ambitieniveau van de Russische ouders bleek hoog.

90 *Education and training monitor 2018 Czech Republic*, 6.

91 Interview D. Moree (08.10.2014) 4.

92 Cahn & Chirico e.a., *A special remedy*, ERRC (1999) 41-52. Psychologische diensten bepaalden zelf welke IQ-test ze gebruikten. Het ERRC-rapport telde vijftien verschillende IQ-testen in omloop, de meest gebruikte was de WPPSI, een variant van de alom gebruikte Wechsler IQ Test. *A special remedy*, ERRC (1999) 51.

93 Interview D. Doubek (14.02.2014) 5.

Wat ik geloof is dat ze toentertijd Roma kinderen naar het speciaal onderwijs stuurden omdat ze dachten dat ze daar dan met z'n allen samen zouden zijn en dan blij. In die tijd wisten we niet wat we met onderwijs zouden kunnen doen. En wij dachten dat dit gewoon was en dat school niks uitmaakte.<sup>94</sup>

Nog in 2008 achtte Miroslava Kopicová, onderwijsadviseur van toenmalig premier Mirek Topolánek, Roma ouders zelf verantwoordelijk voor de plaatsing in het speciaal onderwijs.<sup>95</sup> Gezien de vrijheid van schoolkeuze in Tsjechië besloten ze daar zelf toe, ondanks de nadelen om met kinderen met een verstandelijke beperking in de klas te zitten.

The special schools are bad for the Roma children because no differentiation goes on between how to teach the retarded and the Roma. However, parents often like these schools because they have smaller classes and more attention can be given to each child. They think their children will achieve more there than in the back of the normal class.<sup>96</sup>

Opmerkelijk genoeg laat Kopicová in dit citaat blijken dat het staande praktijk was dat Roma kinderen in het reguliere onderwijs achterin de klas zaten.

Anderen kwamen om andere redenen op het speciaal onderwijs terecht. Eva (1996) bijvoorbeeld haalde in de eerste jaren op de basisschool hoge cijfers, maar moest als puber na een conflict met haar lerares naar het speciaal onderwijs. Die had haar geslagen en toen was ze haar lerares aangevlogen.<sup>97</sup> Pavel (1989) moest er na twee jaar basisonderwijs naartoe, niet omdat hij niet goed kon leren maar omdat hij, het enige Roma jongetje in de klas, hyperactief was. Zijn ouders stemden ermee in, bang dat Pavel hen anders zou worden afgenomen en in een kindertehuis gestopt, zoals hen werd verteld. Als hij eraan terugdenkt dat hij zo een betere opleiding is misgelopen, voelt hij woede.

Ik loop er van weg, van deze gevoelens. Ik wil er niet aan denken want dan word ik boos. En daarom wil ik er niet over nadenken, want het heeft geen zin, het is verleden tijd.<sup>98</sup>

Hana (1982) herinnert zich dat de leerkrachten haar moeder probeerden te overtuigen dat zij en op één na al haar broers en zussen op het speciaal onderwijs beter op hun plaats zouden zijn.

De leraren op de basisschool gaven ons ook een duwtje richting het speciaal onderwijs. Ze vertelden mijn moeder dat we het er veel beter zouden doen, dat het veel beter voor ons zou zijn, makkelijker. Weet u, zeiden ze, ze zijn niet zo goed in Tsjechisch en het gaat langzamer daar, de leraren hebben meer tijd om alles goed aan ze uit te leggen.<sup>99</sup>

94 Radek (1980) TL-8, 1-2.

95 Daarvoor, van 2006-2007, was Miroslava Kopicová Minister van Onderwijs, Jeugd en Lichamelijke Opvoeding.

96 Greenberg, 'Report', 947-948.

97 Michaela (1981) TL-7, 2; Eva (1996) TL-11, 3. Inmiddels, na de onderwijshervorming van 2004, was het speciaal onderwijs omgedoopt tot praktijkschool.

98 Pavel (1989) TL-9, 2 en 5-6.

99 Hana (1982) TL-5, 4. Zie ook Lukáš (1991) TH-10, 4.

*Kritiek op de segregatie en de onderwijshervorming*

Gedurende de jaren negentig kwam er vanuit de kringen van ngo's en Roma activisten steeds meer kritiek op het hoge percentage Roma kinderen in het speciaal onderwijs. Maar de eerste jaren na de Fluwelen Revolutie had de politiek daar geen oog voor. Vanaf 1990 ging immers de hele samenleving op de schop. Nieuwe politieke partijen kwamen op en sommige daarvan gingen weer ten onder. De economie en de hele sociale opbouw van het land veranderden ingrijpend. Ook het schoolsysteem in Tsjechië onderging een diepgaande verandering, uitmondend in de onderwijshervorming van 2004.<sup>100</sup> De verantwoordelijkheid voor het onderwijs werd verschoven van de staat naar de scholen en leraren zelf. Het hoofddoel van het onderwijs was niet langer een goede socialistische burger te worden, maar het aanleren van professionele kennis en vaardigheden en het kritisch leren verwerken van informatie.<sup>101</sup>

In het jaar 2000 werd Tsjechië op initiatief van het ERRC door achttien Roma kinderen uit de stad Ostrava aangeklaagd bij het Europese Hof voor de Mensenrechten in Straatsburg. Ze vochten aan dat ze op grond van een psychologische test op het speciaal onderwijs voor kinderen met een verstandelijke beperking geplaatst waren. Tijdens de rechtsprocedure in Tsjechië zelf, voorafgaande aan de zaak bij het Europese Hof, kregen de kinderen de mogelijkheid aangeboden om toch naar een reguliere school te gaan. Vier kinderen maakten daar alsnog gebruik van en maakten met succes het basisonderwijs af. De Grote Kamer van het Hof verklaarde de aanklacht uiteindelijk zeven jaar later, eind 2007, ontvankelijk op grond van Artikel 14 van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens, het verbod op discriminatie.<sup>102</sup> De zaak werd bekend onder *D.H. and Others versus Czech Republic*.<sup>103</sup> Tsjechië werd verplicht om ervoor te zorgen dat er niet meer een disproportioneel groot aantal Roma kinderen op het speciaal onderwijs terecht zou komen.

Maar de segregatie in het onderwijs bleek een hardnekkig probleem. In het speciaal onderwijs, sinds de nieuwe onderwijswet van 2004 *praktická škola* ofwel praktijkschool genoemd, bleef het percentage Roma kinderen te hoog. In 2014 ging 30 procent van hen naar de praktijkschool, tegen 2 procent van de rest van de schoolgaande jeugd. In

100 De onderwijswet van 2004 werd van kracht op 1 januari 2005. Maar bijvoorbeeld de plicht om te moeten voorzien in multicultureel onderwijs werd pas in 2007 ingevoerd. Moree, *How teachers cope*, 146.

101 Laubeová, *The role*, 25; Moree, *How teachers cope*, 89-90.

102 Zie: <http://www.errc.org/article/ostrava-case-dh-and-others-v-the-czech-republic/2945> (geraadpleegd op 21.12.2020). Zie voor het vonnis: *Case D.H. and Others v. Czech Republic* (Application no. 57325/00), 001-83256.pdf. En voor een juridische analyse van het vonnis: Farkas, *Report on discrimination of Roma children in education*, EU (2014) 27-29.

103 In de literatuur wordt ook wel verwezen naar deze zaak met de aanduiding 'The Ostrava case', naar de stad waar de kinderen vandaan kwamen. Ook in andere onderwijszaken, in Griekenland, Hongarije en Kroatië, stelde de Grote Kamer van het EHRM de klagende Roma in het gelijk. Steeds impliceerde de uitspraak het erkennen van het concept indirecte discriminatie. Het is echter de vraag hoe effectief die uitspraak doorgaans is. De klagers zelf kregen genoegdoening en een kleine schadevergoeding. In Tsjechië leidde de uitspraak uiteindelijk tot een amendement op de onderwijswet. Maar, beweerde rechtssocioloog Terlouw, van een effectieve naleving van de uitspraak kan slechts sprake zijn wanneer ook maatschappelijk aanvaard wordt dat segregatie in het onderwijs een vorm van ontoelaatbare discriminatie is en wanneer de verdragsstaten bereid zijn om strikt te handhaven. Terlouw, 'De weg', 156-164.

schooljaar 2019-2020 was dat percentage gedaald maar nog altijd bijna 25 procent. Een extra complicatie was dat een lobby van onderwijzers op de praktijkscholen zich verzette tegen hervormingen. In hun ogen zouden hun leerlingen niet kunnen meekomen op een gewone school. Ook waren de leerkrachten bezorgd om hun baan. Ze hadden een gespecialiseerde opleiding gehad en waren niet bevoegd om les te geven op reguliere basisscholen.<sup>104</sup>

Om meer inzicht te krijgen in de manier waarop de plaatsing op de praktijkschool tot stand kwam, gaf het Tsjechische Ministerie van Onderwijs en Sport de opdracht tot onderzoek.<sup>105</sup> Onder andere Bittnerová e.a. deden een langlopend onderzoek van 2005 tot en met 2010 in twee arme Roma buurten, in de vorm van observerende participatie en interviews, om te achterhalen waardoor Roma kinderen faalden in het onderwijs.<sup>106</sup> Daaruit bleek dat Roma kinderen gebaat zouden zijn bij een meer persoonlijke interactie tussen zowel leraar en leerling als ook leraar en ouder. Binnen het traditionele Tsjechische schoolsysteem was aandacht voor het individu en onderlinge verhoudingen echter niet gebruikelijk. Leraren waren met name gericht op het bijbrengen van kennis en discipline. Ze stonden onder druk omdat zowel de schooldirecteur als de ouders goede schoolresultaten wilden zien. Het lestempo was hoog en kinderen van zes kregen al huiswerk mee. Kinderen kregen ten overstaan van de hele klas een negatieve beoordeling of een straf, wat de Roma kinderen erg kwetsend vonden. Op hun beurt zagen ouders het praten over zwakheden van hun kind waar andere ouders bij waren als een ernstige vorm van gezichtsverlies.<sup>107</sup>

De interviews met Roma ouders door Bittnerová e.a. wezen uit dat het initiatief om kinderen naar de praktijkschool te sturen niet altijd van de school of de psycholoog uitging. Daarin had Kopicavá, inmiddels Minister van Onderwijs, dus wel een punt. Vanwege herinneringen aan kwetsende ervaringen anticipeerden de ouders op de schaamte waarmee hun kinderen geconfronteerd zouden kunnen worden. Dus waren ze erg gevoelig voor signalen van discriminatie, bijvoorbeeld voor een zekere weerstand die ze bij een leraar voelden, en een koude en formele manier van omgang die ze interpreteerden als desinteresse. Om een vernederende situatie te vermijden namen ouders in bepaalde gevallen daarom zelf de beslissing om hun kinderen naar de praktijkschool te laten gaan. Daar voelden de kinderen zich geaccepteerd door leraren en medescholieren, merendeels Roma. Bovendien was het onderwijstempo er afgesteld op de langzaamste leerling, kinderen werden niet aangemoedigd om met elkaar de concurrentie aan te gaan en de publieke beoordeling zoals op de basisschool gebeurde hier niet. Leraren losten problemen in onderling overleg met de families op en dat ervoeren ouders

104 Farkas, *Report on discrimination of Roma children in education*, EU (2014) 18. Voor het percentage Roma kinderen op de praktijkschool in schooljaar 2019-2020: *Zpráva o stavu romské menšiny 2019*, 34.

105 Bittnerová, Doubek & Levínská, 'Stigma ve škole', 20.

106 Dit vijf-jaar-durende onderzoek gebeurde in het kader van twee projecten: 'Hodnota vzdělání z hlediska Romů' (The value of education in terms of Roma) en 'Funkce kulturních modelů ve vzdělání' (Functions of cultural models in education).

107 Bittnerová, Doubek & Levínská, 'Stigma ve škole', 22 en 25-26; interview D. Doubek (één van de onderzoekers van Bittnerová e.a.) (14.02.2104) 5-6; interview D. Moree (08.10.2014) 5-6.



als een respectvolle benadering en oprechte interesse en bezorgdheid voor hun kind.<sup>108</sup> Het was dus niet alleen op het conto van de scholen te schuiven dat zoveel Roma kinderen op de praktijkschool terecht kwamen. Sommige Roma ouders gaven de voorkeur aan dat schooltype voor hun kind.

De praktijkschool sloot echter nog steeds niet aan op een reguliere vervolgopleiding. Een vakopleiding hoorde dan niet meer tot de mogelijkheden en een kwalificatie voor de arbeidsmarkt dus ook niet. Na de praktijkschool restte slechts een baan als ongeschoold arbeider. Zoals uit hoofdstuk vier bleek leidde dat vrijwel zonder uitzondering tot werkloosheid, wat voor de Roma die die school doorliepen dan ook het geval was.

#### *Het amendement op de onderwijswet in 2015*

Door de uitspraak van het Europese Hof in de zaak *D.H. and the Others versus Czech Republic* zag de regering zich gedwongen om het hoge percentage Roma kinderen op de praktijkscholen te verminderen. Voorjaar 2015 werd daartoe een amendement op de onderwijswet door het parlement gelooft. Op basis daarvan moet elk kind van vijf jaar verplicht een jaar naar de voorschool. Daar kan het Tsjechisch van de kleuters worden bijgespijkerd tot basisschoolniveau en worden hen onderwijsvaardigheden aangeleerd, zoals netjes op een stoeltje blijven zitten en luisteren naar de uitleg over een opdracht.<sup>109</sup> Een ander gevolg van het amendement is dat kinderen met een lichte fysieke of mentale beperking of met een beperking vanwege hun sociale omgeving (waarmee voornamelijk bedoeld werd op Roma), nu op de gewone basisschool geplaatst moeten worden. Daar horen ze ondersteuning van gespecialiseerde assistenten te krijgen. Alleen op grond van een medische indicatie kunnen kinderen nog op het speciaal onderwijs worden ondergebracht. Daarvoor is nu officiële instemming van de ouders noodzakelijk. Onvoldoende kennis van de Tsjechische taal geldt bijvoorbeeld niet langer als reden. Een derde wijziging is dat de bovenbouw in het speciaal onderwijs een basale vakopleiding gericht op ongeschoolde arbeid gaat aanbieden. Praktijkschoolonderwijzers, die door het ingaan van het amendement werkloos dreigden te worden, zouden door een mede met EU-geld gefinancierde speciale training nu als *remedial teacher* in het reguliere basisonderwijs kunnen worden ingezet. Bovendien zou het werk kunnen opleveren voor Roma onderwijsassistenten.<sup>110</sup>

In september 2016 is de wet ingegaan. In de *Education and training monitor 2016* over Tsjechië werd de vraag opgeworpen of zo'n ingrijpende hervorming wel op zo'n korte

108 Bittnerová, Doubek & Levínská, 'Stigma ve škole', 24-25. Marie (1990) TH-7, 11-12.

109 *Education and training monitor 2016 Czech Republic*, 4-5. Zie ook Traag & Van der Velden, 'Early school-leaving', 47-48; Brüggemann, *Roma education*, 74.

110 *Education and training monitor 2016 Czech Republic*, 4-5; *Education in the Czech Republic. Handbook for parents*, UNHCR (Praag 2017), 7-8; interview R. Weinerová (25.03.15) 7-8. De genoemde EU-subsidie komt van het ESF, het European Social Fund. De plaatsing van Roma kinderen binnen het reguliere onderwijs was namelijk één van de landenspecifieke aanbevelingen die drie lidstaten met de grootste Roma-gemeenschap en de meest acute problemen kregen in 2016, naast Tsjechië ook Slowakije en Bulgarije. *Assessing the implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies and the Council Recommendation on Effective Roma integration measures in the Member States* – COM (2016) 424 (Brussel 2017) 10.

termijn ingevoerd kon worden. Het was een terechte vraag zoals bleek in de *Monitor* van 2017, toen nog maar een beperkt aantal leerlingen profiteerde van de nieuwe wet.<sup>111</sup> Er bestond zorg over mogelijk maatschappelijk verzet tegen de komst van een groot aantal Roma leerlingen naar gewone basisscholen. Het risico bestond dat niet-Roma ouders hun kind om die reden van school zouden halen. In 2019 bleek een kwart van de ouders bezwaar te hebben tegen de plaatsing van Roma in de klas van hun kinderen.<sup>112</sup> De *Education and training monitor* van 2018 wist te melden dat de ondersteuning voor kinderen met speciale behoeften verbeterd was. Maar mede door de administratieve rompslomp en de kostbare omscholing van leerkrachten had de plaatsing van Roma kinderen in het regulier onderwijs vertraging opgelopen. En er werden zorgen uitgesproken over de gevolgen van een nieuw amendement op de onderwijswet in 2018, op grond waarvan scholen voor speciaal onderwijs in aparte klassen kinderen met leer- en gedragsproblemen mochten gaan lesgeven.<sup>113</sup>

Per september 2017 ging de maatregel van het verplichte jaar voorschool in. Daarvoor bestond wel al de mogelijkheid om op vrijwillige basis een kind één jaar gratis naar de voorschool te laten gaan. Volgens het FRA-rapport 2018 was het percentage Roma kleuters dat daar gebruik van maakte gestegen, vooral bij de jongens. In 2011 ging 24 procent van de jongens en 34 procent van de meisjes tussen vier en zes jaar naar de voorschool. In 2016 was het percentage jongens gegroeid tot 32 en bij de meisjes naar 35. Het rapport gaf geen verklaring voor dit verschil in percentage en de verandering.<sup>114</sup> Twee derde van de Roma kinderen maakte dus géén gebruik van de voorschool. Volgens de *Education and training monitor 2017* waren daar verschillende redenen voor. Er was onvoldoende aanbod, het was voor ouders moeilijk te organiseren vanwege andere jongere kinderen thuis, of ouders wilden om culturele redenen zo'n jong kind niet aan vreemden toevertrouwen. Hoewel voor een extra aanbod aan kleuteronderwijs EU-fondsen konden worden aangewend, waren er twijfels over het nut van die maatregel, vooral omdat het niet aanmelden bij de voorschool een eigen keuze van de ouders was.<sup>115</sup>

Het verplichten van een voorschooljaar betekent dus nog niet dat alle Roma kinderen nu vanaf hun vijfde naar school gaan. Vanwege het belang van een jaar voorbereiding op het basisonderwijs lopen er op verschillende plaatsen in Tsjechië al langer projecten om ouders te bewegen hun kinderen daarvoor in te schrijven. Onderwijsassistenten Erika (1991) en Elena (1975) bijvoorbeeld, onderhouden contact met een aantal goede scholen die bereid zijn Roma kinderen op te nemen. Zij zijn zelf van Roma afkomst,

111 *Education and training monitor 2016 Czech Republic*, 4-5; *Education and training monitor 2017 Czech Republic*, 5-6. Radka (1962) TH-1, 4.

112 Čada & Hůle, *Analýza segregace*, 3. Dit onderzoek, op last van het Departement van Sociale Inclusie, werd uitgevoerd in zeventig gemeenten. Overigens hadden meer ouders, 61 procent, moeite met kinderen met gedragsproblemen in de klas bij hun kinderen. Zie ook: T. Gosling, 'Czech culture war targets education reforms', *Balkan Insight Reporting Network* (22.10.2020).

113 Cviklova, 'Direct and indirect racial discrimination', 2145; *Education and training monitor 2018 Czech Republic*, 6-7.

114 *A persisting concern*, FRA (2018) 27.

115 *Education and training monitor 2017 Czech Republic*, 6.

maar toch kostte het tijd om het vertrouwen van de ouders te winnen.<sup>116</sup> Eén school weigerde de kinderen te plaatsen uit angst voor ‘witte vlucht’: niet-Roma ouders die hun kinderen van school halen omdat ze niet willen dat hun kind bij een paar Roma kinderen in de klas komt. Aan de andere kant merkte Erika dat Roma ouders bezorgd zijn dat hun kind gepest zal worden op de ‘witte’ school. Ze wilde die ouders niet voorliegen, omdat ze dat soort vernederingen uit eigen ervaring kent. Liever houdt ze die ouders voor dat je om vooroordelen te bestrijden je juist moet bewijzen.

Een opleiding is de enige manier om dit te bestrijden. Want je weet dat je iets bereikt hebt en je voelt dat niet als zo'n belediging want je hebt iets gepresteerd.

Ook ondervond ze dat onderwijzers weinig wisten over de omstandigheden waaronder arme Roma kinderen opgroeien. Een Roma meisje dat met de hele familie in een tweekamerwoning leeft, werd bijvoorbeeld gevraagd waarom zij zich niet afzondert in een rustige kamer om haar huiswerk te doen.<sup>117</sup> Een dergelijke opmerking heeft niet zozeer met vooroordelen over Roma te maken als wel met een *recognition gap*: met een gebrek aan voorstellingsvermogen bij de middenklasse over de armoedige omstandigheden waarin mensen uit de laagste sociale klasse leven.<sup>118</sup>

Voor de meeste Tsjechische Roma kinderen heeft het verplicht geworden voorschooljaar vooral nog niet het gewenste effect. De drastische afname van het percentage Roma kinderen op de praktijkscholen is nog lang niet gerealiseerd. De in het amendement beoogde hervorming is ingrijpend, dus zal het jaren in beslag nemen voordat de maatregelen staande praktijk zijn. Het uitblijven van een duidelijke verbetering van de situatie van Roma kinderen in het Tsjechische onderwijs werd in november 2020 veroordeeld door de European Committee of Social Rights van de Raad van Europa. Dit negatieve oordeel werd geveld naar aanleiding van een klacht van onder meer het ERRC uit 2017.<sup>119</sup>

### Het huidige onderwijsaanbod

Een onderwijssysteem dat kinderen zoveel mogelijk gelegenheid biedt om een onderwijsachterstand in te halen, is voor kinderen van laagopgeleide ouders de meest gunstige context om een hoger onderwijsniveau halen. Op basis van de *Comparative integration context theory* deed Crul onderzoek onder tienduizend mensen van 18 tot 35 jaar uit acht landen, van wie twee derde tweedegeratie-migrantenkinderen. Onderdeel daarvan was het in retrospectief vergelijken van schoolloopbanen. In landen waarin kinderen jong aan school beginnen en relatief laat een keuze moeten maken voor

116 Elena (1975) TH-3, 5. Cviklova, 'Direct and indirect racial discrimination', 2149.

117 Erika (1991) TH-4, 2-4 en 8.

118 Ook respondenten van Brands, academici afkomstig uit de arbeidersklasse, merkten op dat mensen uit de hogere klassen geen benul hadden wat zich buiten hun gegoede kring afspeelde. Brands, *Die hoeft nooit meer wat te leren*, 309.

119 Zie de Conclusion in de *Decision on the Merits. European Roma Rights Centre (ERRC) and Mental Disability Advocacy Centre (MDAC) v. Czech Republic*, Raad van Europa (2020).

vervolgonderwijs, bleken tweedegeratie-kinderen de grootste kans te hebben op doorstroming naar hoger onderwijs. Een late selectie geeft een kind dat wel de talenten heeft maar met een achterstand aan de basisschool begint, meer tijd om die in te lopen en aan de normen van een hoger onderwijstype te voldoen.<sup>120</sup>

Vergelijkbare betrouwbare cijfers over de schoolloopbanen en het bereikte eindniveau van Roma en Sinti zijn niet voorhanden, omdat registratie op basis van etniciteit verboden is. Daarom zijn zowel in Nederland als in Tsjechië gegevens daarover gebaseerd op schattingen. Niettemin verschaft een vergelijking van het huidige onderwijsstelsel in beide landen inzicht in factoren die succes in het onderwijs bevorderen dan wel belemmeren.

### *Het onderwijssysteem in beide landen*

Na het nu verplichte jaar op een voorschool zijn Tsjechische kinderen leerplichtig vanaf hun zesde tot hun vijftiende jaar.<sup>121</sup> In die tijd volgen de kinderen de basiseducatie, de *zkladní škola*, verdeeld in vijf jaar primair onderwijs en vier jaar onderbouw secundair onderwijs. Bijna elk dorp voorziet wel in onderwijs voor de eerste vijf leerjaren, zij het soms met meerdere schooljaren in dezelfde klas. Maar daarna moeten kinderen uit kleinere dorpen naar een school in een naburige plaats. Na het vijftiende jaar volgen de meeste kinderen nog een paar jaar bovenbouw secundair onderwijs. Dat bestaat uit beroeps- of algemeen vormend onderwijs op verschillende niveaus, vergelijkbaar met het Nederlandse mbo-niveau 2 tot 4 en havo.<sup>122</sup> Het Tsjechische *Gymnázium* tenslotte is vergelijkbaar met het Nederlandse vwo.<sup>123</sup> De hoogste niveaus geven toegang tot het hoger onderwijs. Voor sommige vervolgopleidingen moet je wel nog een toelatingsexamen doen.<sup>124</sup>

120 Crul, 'Snakes and ladders', 1397-1398. Zie ook Crul & Schneider, 'Comparative integration context theory', 1258-1259. Crul deed onderzoek op basis van de interviewdata van het internationale TIES-project. Zie over kansen voor migrantenkinderen in meer of minder gedifferentieerd onderwijs ook J. Dronkers, R. van der Velde & A. Dunne, 'Waarom migrantenkinderen het beter doen in bepaalde onderwijssystemen of in bepaalde scholen', in: G. Kraaykamp, M. Levels & A. Need (red.), *Problemen en theorieën in onderzoek. Een staal kaart van de hedendaagse Nederlandse empirisch-theoretische sociologie* (Assen 2011) 133-150, 148-149.

121 Zie voor het reguliere schoolstelsel in Tsjechië: *Education in the Czech Republic*, UNHCR (2017) 5-8; *Education system Czech Republic*, Nuffic, <https://www.nuffic.nl/onderwijssystemen/tsjechie> en <http://www.msmt.cz/file/27043/download/> (beide geraadpleegd op 21.12.2020).

122 De twee- of driejarige opleiding, zowel beroeps- als algemeen vormend onderwijs, is de *Střední odborné učiliště*, kortweg SOU. Die is vergelijkbaar met het Nederlandse mbo-niveau 2-3. Ouders willen het liefst dat hun kinderen de minimaal vier jaar durende *Střední vzdělání s maturitní zkouškou* volgen, vanwege de grotere mogelijkheden in het vervolgonderwijs. Dat middelbareschooldiploma, de *Maturitní zkouška*, meestal afgekort tot *Maturita*, is vergelijkbaar met mbo 3-4 en havo. Na 1990 is het beroepsonderwijs, dat daarvoor nauwe banden had met de industrie, in minder hoog aanzien komen te staan. Moravcová, Bitternerová & Pěničková, *Parental strategies*, 4.

123 Het *Gymnázium* is doorgaans een vierjarige opleiding na de basisschool, maar bijzonder getalenteerde kinderen kunnen ook eerder overstappen naar een acht- of een zesjarig *Gymnázium*.

124 Naast de *Vysoké školy*, de universiteiten in Praag, Olomouc en Brno, zijn er diverse andere hoger onderwijsinstellingen die in ieder geval een bachelorprogramma aanbieden. Daarnaast is er het *Absolutorium*, een diploma dat gelijkstaat aan twee tot drie jaar hbo-onderwijs in Nederland.

Vóór 1989 was in Tsjechië met name het secundair en hoger onderwijs ideologisch sterk geënt op de communistische leer. Het toelatingsbeleid lag geheel in handen van het Ministerie van Onderwijs. Na 1990 kreeg het onderwijs grotere autonomie en vrijheid en mochten de opleidingen zelf bepalen wie er werd toegelaten. Het aantal studierichtingen werd uitgebreid en tussen 1989 en 2004 verdubbelde het aantal studenten. In 2001 ging Tsjechië over op het bachelor-masterstelsel; Nederland volgde in 2002. Daardoor verdween in beide landen de strikte scheiding tussen de universiteit en het hoger beroepsonderwijs. Zowel een driejarige opleiding op de universiteit als een afgeronde hbo-opleiding van vier jaar leverde sindsdien de bachelortitel op.<sup>125</sup>

In Nederland is de voorschool niet verplicht, kinderen kunnen op vrijwillige basis naar een peuterspeelzaal. De leerplicht gaat in vanaf het vijfde jaar maar vrijwel alle kinderen gaan al vanaf hun vierde verjaardag naar groep 1 van het achtjarige basisonderwijs. Het speciaal onderwijs in Nederland is alleen bestemd voor kinderen die zeer intensieve begeleiding nodig hebben.<sup>126</sup> Het voortgezet onderwijs bestaat uit het beroepsgerichte vmbo op vier niveaus die allemaal aansluiten op het mbo dat eveneens vier niveaus kent, en het algemeen vormend onderwijs, de havo en het vwo. De hoogste niveaus geven toegang tot het hoger onderwijs: mbo-4 en havo tot het hbo en het vwo tot de universiteit.<sup>127</sup> Kinderen voor wie het laagste vmbo-niveau te hoog gegrepen is, gaan naar het praktijkonderwijs.

Een belangrijk verschil tussen beide schoolsystemen is de duur van het basisonderwijs. In Nederland stromen kinderen op hun twaalfde door naar vervolgonderwijs en in Tsjechië ligt dat selectiemoment drie jaar later, als ze vijftien jaar zijn. Die vroege selectie in Nederland pakt nadelig uit voor de onderwijskansen voor Roma en Sinti kinderen.<sup>128</sup>

Een zeer breed samengesteld platform van Nederlandse onderwijsorganisaties bracht in 2020 het discussiestuk *De toekomst van ons onderwijs* uit.<sup>129</sup> De belangrijkste verandering die daarin voorgesteld werd, is om het selectiemoment naar het voortgezet onderwijs op te schuiven van twaalf naar vijftien jaar. In Nederland ligt dat gevoelig omdat

125 In 1999 spraken 29 EU-landen met de zogeheten Bolognaverklaring af om de hoger onderwijsstelsels in de EU binnen tien jaar op elkaar af te stemmen. Ten gevolge daarvan werd het bachelor-masterstelsel ingevoerd.

126 <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs> (geraadpleegd op 21.12.2020). Op het speciaal onderwijs wordt lesgegeven op verschillende niveaus, waarvan het hoogste gelijk is aan het reguliere basisonderwijs. Daarna kunnen kinderen tot het jaar waarin ze twintig worden terecht op het speciaal voortgezet onderwijs dat ook op alle niveaus van het voortgezet onderwijs wordt aangeboden.

127 Het vmbo verving in 1999 het vbo, het voorbereidend beroepsonderwijs en de mavo. *Onderwijssysteem Nederland*, Nuffic, <https://www.nuffic.nl/onderwijssystemen/nederland> (geraadpleegd op 21.12.2020).

128 Volgens een toonaangevend OECD-rapport uit 2018 hebben in Nederland ook kinderen met een migratieachtergrond, vanwege die vroege selectie, nog altijd weinig kansen in het onderwijs: *Reviews of migrant education. The resilience of students with an immigrant background. Factors that shape well-being*, OECD (Parijs 2018).

129 *De toekomst van ons onderwijs*, 11-14. Dit discussiestuk over het onderwijsstelsel is een initiatief van de onderwijsorganisaties AVS, FvOv, VO-raad, MBO Raad, PO-Raad, LAKS, Vereniging Hogescholen, VSNU, JOB MBO, CNV Overheid, CNV Onderwijs, Interstedelijk Studenten Overleg, Landelijke Studentenvakbond en Branchevereniging Maatschappelijke Kinderopvang. Zie: <https://toekomstvanonsonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/01/Discussiestuk-incl.-oplegger.pdf> (geraadpleegd op 21.12.2020).

een experiment daarmee in de jaren zeventig mislukte. De zogeheten middenschool struikelde uiteindelijk op weerstand bij de achterban van de VVD die bang was voor nivellering en een ‘eenheidsworst’, waardoor getalenteerde kinderen ondergesneeuwd zouden raken. Een deel van het CDA vreesde bovendien voor een uitholling van de vrijheid van onderwijs.<sup>130</sup> Sinds die tijd waren beleidsvoorstellen om de keuze tussen beroepsgericht en algemeen voortgezet onderwijs een paar jaar uit te stellen gedoemd om te sneuvelen.<sup>131</sup> Uit de negatieve reacties op *De toekomst van ons onderwijs* sprak nog altijd de vrees dat late selectie toptalent zou fnuiken. Sociale wetenschappers Louise Elffers en Thijs Bol brachten daar in een ingezonden krantenartikel tegenin dat in landen die daartoe waren overgegaan, zoals Polen, Zweden en Finland, de kansengelijkheid toenam terwijl de algemene leerprestaties gelijk bleven en soms zelfs gestegen waren. Elffers en Bol wilden bovendien het hardnekkige misverstand ophelderen dat een selectie op vijftienjarige leeftijd zou betekenen dat leerlingen tot die tijd allemaal hetzelfde (niveau) onderwijs krijgen. Het voorstel bepleitte juist individuele leerroutes, met een op de persoon en de ambitie toegesneden tempo en verdieping.<sup>132</sup> De late selectie behelst slechts dat leerlingen pas op hun vijftiende definitief kiezen voor een algemeen vormende of een beroepsrichting. De Onderwijsraad steunde in een uitgebracht advies in 2021 de voorkeur voor latere selectie. De raad stelde voor om het schooladvies en de eindtoets in groep 8 te laten vervallen. Leerlingen zouden na de basisschool een driejarige brugperiode moeten doorlopen met een flexibel programma dat aansluit op hun individuele capaciteiten en ontwikkeling. Op basis van begeleide loopbaanoriëntatie zou dan, volgens het advies, op het vijftiende jaar verdere differentiatie in onderwijsrichtingen moeten plaatsvinden.<sup>133</sup>

Hebben kinderen uit een laag sociaaleconomisch milieu na de basisschool nog niet het gewenste niveau voor een hoger onderwijstype, dan zijn er zowel in Nederland als in Tsjechië mogelijkheden om te stapelen: het doorstromen naar een hoger onderwijsniveau. In Nederland maakt het stapelen sinds de Mammoetwet uit 1968 deel uit van het onderwijsstelsel. Wel werden de mogelijkheden daartoe in 1995 door toenmalig Minister van Onderwijs Jo Ritzen (PvdA) uit bezuinigingsmotieven ingeperkt. Van havo naar vwo is nog altijd een gebruikelijke stap, maar voor een overstap van vmbo-t, de vroegere mavo, naar havo hanteren veel scholen extra eisen. Ook de stap van mbo-4 naar hbo is moeilijker gemaakt. Kinderen moeten een lange adem hebben om beginnend op het vmbo uiteindelijk het hbo af te maken.<sup>134</sup>

130 De Rooy, *Een geschiedenis*, 216-221; P. Slaman, ‘“Waartoe toch die klove?” Selectie in het middelbaar onderwijs, 1860-2018’, in: P. Slaman e.a., *In de regel vrij. 100 jaar politiek rond onderwijs, cultuur en wetenschap* (Den Haag 2018) 121-156, 131-134.

131 Zie voor een overzicht van voorstellen tot een latere selectie voor het voortgezet onderwijs: A. Boot, *Van gilde tot ROC. Geschiedenis van het vakonderwijs in de stad Leiden* (Leiden 2019) 221-226. Een eerste aanzet tot wat later de middenschool werd, kwam al voor in een Tweede Kamermotie uit 1951. Boot, *Van gilde tot ROC*, 219.

132 L. Elffers & T. Bol, ‘Middenschooldebat kan wel wat feiten gebruiken’, *de Volkskrant* (26.01.2020).

133 *Later selecteren, beter differentiëren*. Onderwijsraad (Den Haag 2021). De SER kwam in juni 2021 tot een gelijklopende conclusie in het advies aan de regering *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen* (Den Haag 2021) 45-48.

134 H.G. van de Werfhorst, L. Elffers & S. Karsten (red.), *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap* (Meppel 2015) 12 en 35-36.

De combinatie van de voorschool, een laat selectiemoment en goede stapelmogelijkheden in het voortgezet onderwijs biedt kinderen met een onderwijsachterstand de beste kansen om door te stromen naar hogere onderwijsniveaus.<sup>135</sup> Wat betreft de voorschool en de mogelijkheid om te stapelen is het schoolsysteem in Nederland en Tsjechië min of meer vergelijkbaar. Maar met het latere selectiemoment op het vijftiende jaar verschaft het onderwijsstelsel in Tsjechië Roma kinderen een betere uitgangspositie om hoger onderwijs te halen.

### *De leerplicht*

Al werd in de Habsburgse tijd in wat nu Tsjechië is in 1869 een achtjarige leerplicht ingevoerd en waren in Nederland vanaf 1901 alle kinderen van zes tot twaalf jaar bij wet leerplichtig, de facto bestond die plicht voor 'zigeuners' lange tijd niet.<sup>136</sup>

In communistisch Tsjechoslowakije veranderde dat vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw. Vanaf toen werd ook voor Roma kinderen in principe de leerplicht voor het basisonderwijs strikt gehandhaafd. Bij hardnekkig verzuim werden harde strafmaatregelen toegepast. Er werd ingehouden op het salaris van de ouders en in uiterste gevallen werd het kind in een kindertehuis geplaatst. Dreigen met uithuisplaatsing gebeurde ook als ouders protesteerden tegen plaatsing op het speciaal onderwijs.<sup>137</sup> Nu nog is ontzetting uit het ouderlijk gezag een uiterste dwangmaatregel bij extreem langdurig verzuim, maar in de praktijk komt dat zelden nog voor. Het Tsjechische Ministerie van Onderwijs voorziet in een instructie hoe om te gaan met verzuim als ouders niet binnen drie dagen een geldige reden opgeven, bijvoorbeeld in de vorm van een doktersbriefje. Bij tien uur afwezigheid zonder reden volgt een gesprek met de schooldirecteur voor een uitleg over de consequenties van verzuim. Bij meer dan 25 uur beslist een curator van de Kinderbescherming of de zaak wordt overgedragen aan Justitie. Als aangetoond kan worden dat ouders de kinderen bewust weghouden van school krijgen ze een boete van 3.000 Tsjechische kroon (ruim 100 euro), of gevangenisstraf. In de praktijk verschilt het van school tot school hoe met de officiële instructie wordt omgegaan, hoe snel bijvoorbeeld de Kinderbescherming wordt ingeschakeld.<sup>138</sup> In een wetsontwerp in 2019 stond het voorstel om schoolverzuim om niet-medische redenen te bestraffen met een korting op de eventuele sociale uitkering van de ouders. Maar omdat dat in strijd bleek te zijn met het Tsjechische en het Europese recht en het de toekenning van EU-fondsen in gevaar zou brengen, is het wetsvoorstel niet ingediend.<sup>139</sup>

135 Crul, 'Snakes and ladders', 1397-1398.

136 Over de invoering van de leerplicht in de Habsburgse dubbelmonarchie: P.M. Judson, *The Habsburg Empire. A new history* (Cambridge/Londen 2016) 282-283. Over de Nederlandse leerplicht: J. Bank & M. van Buuren, 1900: *Hoogtij van burgerlijke cultuur* (Den Haag 2000) 232-233.

137 Radka (1962) TH-1, 4; Pavel (1989) TL-9, 2.

138 *Education in the Czech Republic*, UNHCR (2017) 5-6. Radka (1962) TH-1, 4.

139 *Zpráva o stavu romské menšiny 2019*, 43-44. Dit wetsontwerp van het Ministerie van Arbeid en Sociale Zaken maakte deel uit van een wetswijziging in het kader van het armoedebeleid. Achterliggende reden voor dit voorstel was dat leerlingen die zonder diploma van school komen nauwelijks enige kans op de arbeidsmarkt maken en tot armoede veroordeeld zijn.

Vooral onder Roma is vroegtijdig schooluitval een groot probleem. In het algemeen heeft in Tsjechië 6,7 procent van de kinderen de school voor het einde van de leerplichtige leeftijd verlaten. In bijna driekwart van die gevallen gaat het om Roma kinderen. In geen enkel ander EU-land is de relatie tussen sociaaleconomische achtergrond en zittenblijven – vaak een vroege indicatie voor schooluitval – zo duidelijk aanwijsbaar.<sup>140</sup>

In de stad Brno met een relatief grote Roma populatie is spijbelen een groot probleem, zegt onderwijscoördinatrice Petra Band'ouchová.<sup>141</sup> Met name de vrijdag en de maandag zijn populaire spijbeldagen, dan hebben kinderen een lang weekend. Ouders onderhouden een moeizame relatie met de leerplichtambtenaren. Ze zijn beducht voor ze en beschouwen ze meer als politie. Omdat relatief veel Roma ouders van een sociale uitkering leven, blijkt het dreigen met een boete vaak effectief.<sup>142</sup>

In Nederland houden de gemeenten toezicht op de leerplichtwet. Een leerplichtambtenaar moet controleren of iedere leerplichtige ingeschreven staat bij een school en wat de reden is voor het (vaak) wegblijven van school. In de praktijk zit de ene gemeente hier meer bovenop dan de andere. In zijn algemeenheid wordt voor Nederlandse Roma en Sinti kinderen de leerplichtwet vanaf de jaren negentig veel strenger gehandhaafd. Sommige scholen geven echter het verzuim niet altijd door aan de leerplichtambtenaar, ook om de vertrouwensband met de ouders niet op het spel te zetten. Bijvoorbeeld bij ziekte of overlijden in de familie worden Roma en Sinti kinderen vaak thuisgehouden. Het verschilt per school hoeveel begrip men daarvoor kan opbrengen.<sup>143</sup>

In het OWRS-rapport 2016 over het basisonderwijs werd ervoor gepleit dat school en leerplichtambtenaar één lijn trekken en snel ingrijpen. Soms bleek namelijk bij een melding door de school dat er al langer sprake was van verzuim. Vaak ging het om hele gezinnen waarvan de kinderen spijbelden. Voor een leerkracht waren kinderen die vaak afwezig waren een bron van frustratie, omdat de gemiste lesstof later ingehaald moest worden. Als leerlingen te laat kwamen, misten ze de instructie. Daarmee kostten ze veel extra tijd wat ten koste ging van de aandacht voor de rest van de klas.<sup>144</sup>

De grootste problemen met verzuim manifesteren zich op het voortgezet onderwijs, maar volgens de beide OWRS-monitors is dat moeilijk aan te pakken. Afgezien van ongeoorloofd verzuim is er bij Sinti en Roma sprake van een bovenmatig groot ziekteverzuim. Ouders en de leerlingen zelf hebben in de gaten dat ziekmelden bijna nooit problemen geeft. Vroeger werd zo'n leerling bij langdurig verzuim naar de schoolarts gestuurd. Als die geen geldige gezondheidsproblemen constateerde, kon het verzuim worden aangepakt.<sup>145</sup>

140 *Education and training monitor 2020 Czech Republic*, 3 en 16; *Education and training monitor 2019 Czech Republic*, 8; *Education and training monitor 2018 Czech Republic*, 5. Vergeleken met 2009 is dit percentage 1,2 procent gestegen. Maar het ligt nog wel ruim onder het – jaarlijks dalende – EU-gemiddelde van 10,2 procent in 2019.

141 Petra Band'ouchová is verbonden aan het Muzeum romské kultury (Museum voor de Romacultuur) van waaruit ook sociale projecten worden begeleid. Band'ouchová is coördinator van de huiswerkklas van 60-70 kinderen waarvoor ze contacten met scholen en ouders onderhoudt.

142 Interview P. Band'ouchová (05.04.2016) 2. Radka (1962) TH-1, 4.

143 Timmermans, *OWRS Monitor 2012-2013*, 38.

144 Timmermans, *OWRS Monitor Primair Onderwijs 2014-2015*, 41-43.

145 Timmermans, *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs schooljaar 2013-2014*, 29 en Timmermans, *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs schooljaar 2015-2016*, 19-20. Zie ook Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2020) 44.



Ongeoorloofd verzuim van zestien uur en meer in een periode van vier weken moet wettelijk verplicht gemeld worden.<sup>146</sup> Een eventuele boete wordt opgelegd door een rechter. Voor een kind op de basisschool riskeert een ouder/verzorger een boete van honderd euro per kind per dag, een bedrag dat bij recidive kan oplopen tot 1500 euro en een week hechtenis. Spijbelt een leerling van het voortgezet onderwijs, dan krijgt die zelf de sanctie opgelegd, variërend van veertig tot maximaal tachtig uur leer- of werkstraf.<sup>147</sup> Het probleem was echter dat het vaak maanden duurde voordat het tot een veroordeling kwam. Als een leerling twee weken voor de zitting weer netjes naar school kwam, toonde hij daarmee zijn goede wil en viel de straf lager uit. Dat wisten spijbelaars en hun ouders en daarom waren ze niet erg onder de indruk van de mogelijke consequenties van verzuim.<sup>148</sup>

De aandacht voor onderwijs aan Sinti en Roma kinderen en de striktere handhaving van de leerplichtwet wierpen hun vruchten af. De onderwijsdeelname in het basisonderwijs is redelijk goed volgens de *Monitor Sociale Inclusie* van 2020. Dankzij het strenge optreden van leerplichtambtenaren is er onder Roma en Sinti basisschoolleerlingen nog maar weinig schooluitval.<sup>149</sup> Professionals die in hun werk met schoolgaande Roma en Sinti kinderen te maken hebben, beamen eensgezind dat naar de basisschool gaan voor Roma en Sinti ouders en kinderen nu echt vanzelfsprekend geworden is. Begin jaren 2000 toen Natacha Schrik in Groningen begon als leerplichtambtenaar was er onder Roma kinderen nog absoluut verzuim, dat wil zeggen dat er kinderen waren die helemaal niet naar school gingen. Schrik herinnert zich een meisje van destijds vijf jaar dat thuisgehouden werd. Ze heeft er veel energie ingestoken dat dat meisje weer naar school zou gaan en nu zit ze op het mbo. Een dergelijk voorbeeld ziet Schrik als een kers op de taart. Nu gaan in Groningen alle kinderen naar school, ook naar het voortgezet onderwijs, al is daar wel veel ziekteverzuim.<sup>150</sup> In Lelystad is het ziekteverzuim eveneens hoog, mede veroorzaakt door veel stress in de gezinnen vanwege de veelheid aan problemen waarmee ze kampen, zegt Henriëtte Verheggen, consulente voor de Roma. Ze merkt dat een beetje hoofdpijn al genoeg is om niet naar school te gaan. Schoolziek zijn geldt in Roma gezinnen vaak als geldige reden om thuis te blijven. In Lelystad wordt er sinds 2006 zwaar op ingezet om alle vierjarige kinderen naar groep 1 te krijgen. In negen van de tien gevallen lukt dat. Maar soms zijn er ouders die zich beroepen op de wet en zeggen dat kinderen pas vanaf hun vijfde leerplichtig zijn. Het beleid in Lelystad begint zich nu uit te betalen, meer kinderen stromen door naar het vmbo in plaats van naar de praktijkschool.<sup>151</sup> In Nuenen waar Brigitte Oomens al 36 jaar Sinti kinderen in de klas

146 <https://duo.nl/zakelijk/primair-onderwijs/verzuim/verzuim-digitaal-melden.jsp> (geraadpleegd op 21.12.2020).

147 'Richtlijn voor strafvordering strafrechtelijke aanpak schoolverzuim', *Staatscourant* (30.05.2017).

148 Timmermans, *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs schooljaar 2013-2014*, 29. Een van de redenen voor Roma scholieren om niet meer naar school te gaan is dat ze doorgaans vroeg trouwen en kinderen krijgen, rond het zeventiende jaar. Juliano (1981) NH-10, 12.

149 Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2020) 43-44; Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2018) 41-44; Timmermans, *OWRS Monitor Voortgezet Onderwijs schooljaar 2013-2014*, 17 en 29.

150 Interview N. Schrik (23.07.2019) 1-2.

151 Interview H. Verheggen (15.07.2019) 1-2.

heeft in groep 1, wordt in kaart gebracht in welke gezinnen jonge kinderen zijn, om hen er toe te bewegen ze naar de peuterspeelzaal te laten gaan. Wat verzuim betreft had op haar school het instellen van het continurooster een gunstig effect.

Daarvoor kwam het nogal eens voor dat kinderen voor de pauze werden opgehaald van school en dan 's middags om de een of andere reden niet terugkwamen. Het weer was te goed dus het was zo lekker op het kamp, de lunch liep uit, wat dan ook, waarom dan weer terug naar school?<sup>152</sup>

Wat een positief effect heeft volgens Oomens, is dat de grootouders in de Roma en Sinti gezinnen zelf al op school gezeten hebben. Die hebben een grote zeggenschap in de familie.<sup>153</sup> Langzaam tekent zich dus een onderwijstraditie af. Al geldt dat bijvoorbeeld in Arnhem niet voor alle gezinnen. Consulente Jolanda Reichard ziet daar grote verschillen, zowel kinderen die doorstromen naar het mbo als kinderen die in het voortgezet onderwijs veel verzuimen. Haar valt op dat er bij de scholen motivatieproblemen gaan optreden. Basisscholen hebben door het 'Weer Samen Naar School'-beleid nu kinderen in de klas die vroeger vanwege leer- en gedragsproblemen op het speciaal onderwijs zaten. Daardoor blijft er relatief minder aandacht van de leerkracht over voor Roma en Sinti leerlingen.<sup>154</sup> Ook in Ede waren verzuimproblemen bijzonder hardnekkig, maar daar is in de laatste jaren verbetering opgetreden. Toen leerplichtambtenaar Monic den Otter in 2015 begon, trokken sommige Roma ouders zich weinig van leerplichtmaatregelen aan. De ouders schrokken niet van een proces-verbaal en gaven aan liever te gaan zitten (in de gevangenis) dan dat ze hun kinderen naar school zouden sturen. Sinds de gemeente een dwangsomregeling is gaan toepassen als uiterste maatregel, is daar verandering in gekomen. Ouders krijgen eerst een boete opgelegd en als er dan nog steeds sprake is van verzuim, dan volgt beslaglegging op de goederen. 'En dat bleek een schot in de roos.' Al is er nog altijd veel verzuim, alle Roma kinderen gaan nu naar school, ook de vijf meisjes die al enige tijd thuisgehouden werden omdat ze na de basisschool niet meer naar school zouden mogen. Roma die zich in Ede komen vestigen, worden door de anderen gewaarschuwd: 'Je moet hier wel naar school! Anders worden je spullen weggehaald.'<sup>155</sup>

Het strenger handhaven van de leerplichtwet vanaf de jaren negentig is bij de Nederlandse respondenten bepaald niet onopgemerkt gebleven. Sterker nog, twee van hen leven in de overtuiging dat die voordien wel bestond, maar voor Sinti en Roma niet gold. Hetty (1992), met zelf een hbo-diploma, toont zich oprecht verbaasd dat haar ouders die na de kampschool na hun twaalfde niet meer naar school gingen, destijds eigenlijk leerplichtig waren tot hun zestiende.<sup>156</sup> Raul (1971), die uiteindelijk tot mbo-4 opklom, ging na een half jaar brugklas niet meer naar school. Hij verkeert nog steeds in de veronderstelling dat hij een officiële ontheffing van de leerplicht had. In zijn jeugd gingen geen van zijn neven en nichten na hun twaalfde naar school.

152 Interview B. Oomens (15.05.2019) 1-3.

153 Interview B. Oomens (15.05.2019) 2.

154 Interview J. Reichard (21.03.2019) 1.

155 Interview M. den Otter (07.05.2019) 1.

156 Hetty (1992) NH-4, 2.

Mijn vader die had dat voor het gerecht gegooid of zoiets dat de school een onveilige situatie was en niet superveilig en dat ik beter opgeleid kon worden door eh... ja, door ons eigen, eigenlijk.<sup>157</sup>

Andere respondenten wisten wel van het bestaan van de leerplicht af, maar tot het strengere handhavingsbeleid werd ingezet, gold die in de praktijk niet, in hun ervaring. Bij Elly (1958) nam de school er altijd genoeg mee als haar moeder zei dat ze ziek was en dat was zogenaamd nogal eens het geval. Sara (1957) heeft er nooit bij stilgestaan dat zij door van april tot oktober van school weg te blijven eigenlijk de leerplicht ontdukte. Op haar dertiende bleef Dragana (1977) thuis om in het gezin te helpen. Pas na twee jaar kreeg ze een oproep van de gemeente en moest ze nog tot haar zestiende verplicht een dag in de week naar het vormingscentrum toe.

Ik kwam daar en ik deed niks. Je zat daar alleen maar, het was een soort eh... zonde van je tijd, ja.<sup>158</sup>

Dejan (1963) die begin jaren negentig uit voormalig Joegoslavië vluchtte en zich aanmeldde bij het volwassenenonderwijs om zo snel mogelijk Nederlands te leren, kreeg daarover van een gemeenteambtenaar een verbaasde reactie.

'Jij bent Roma en jij gaat naar school? Dat zie ik hier in de documentatie staan.' Dejan: 'Ja, tuurlijk! Zegt zij: 'Nou, natuurlijk... Ik ken hier veel Roma families in Amsterdam Zuid-Oost en zij gaan niet naar school, want zij zeggen dat het niet hun traditie is om naar school te gaan.' Dejan: 'Traditie? Natuurlijk niet! Wat heeft naar school gaan met traditie maken? Je bent gewoon verplicht om naar school te gaan'.<sup>159</sup>

De leerplicht eindigt aan het einde van het schooljaar waarin iemand zestien geworden is. Daarna kun je alleen van school af als je voldoet aan de zogeheten kwalificatieplicht, die inhoudt dat je pas mag stoppen met school als je een zogenaamde startkwalificatie voor de arbeidsmarkt hebt, te weten minimaal een havo- of vwo-diploma of mbo-niveau 2.<sup>160</sup> De kwalificatieplicht geldt nu tot het achttiende jaar, maar er bestaan plannen om dat op te rekken naar 21 jaar.<sup>161</sup> Daarna mag je van de leerplichtambtenaar stoppen met school, maar zonder arbeidsmarktqualificatie heb je tot 27 jaar geen recht op een bijstandsuitkering.<sup>162</sup> Om daarvoor in aanmerking te komen, moet je eerst voldoen aan de

157 Raul (1971) NH-5, 4 en 14.

158 Elly (1958) NH-9, 5; Sara (1957) NH-3, 4; Dragana (1977) NL-3, 2.

159 Dejan (1963) NH-2, 4.

160 <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/leerplicht-en-kwalificatieplicht> (geraadpleegd op 21.12.2020).

161 Een kwalificatieplicht tot het 21<sup>e</sup> jaar maakte onderdeel uit van het regeerakkoord van kabinet Rutte III. In een artikel van 17.10.2017 zei een woordvoerder van de AVS, de Algemene Vereniging Schoolleiders, grondwettelijke bezwaren tegen de leeftijdsverhoging voor de kwalificatieplicht tot 21 jaar te verwachten bij de Raad van State. Het zou in strijd zijn met het 'recht op vrije arbeidskeuze'. <https://www.avv.nl/artikelen/nieuwekabinetrektkwalificatieplichtoptot21jaar> (geraadpleegd op 21.12.2020).

162 In de *Monitor Sociale Inclusie* (2018) is sprake van een enigszins positieve toekomstverwachting voor de komende vijf jaar omdat de schoolgaande jeugd vaker zal beschikken over een arbeidsmarktqualificatie. Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2018) 9.

werkleerplicht, dat wil zeggen een havo-, vwo-, of mbo 2-diploma halen. Deze regeling bleek voor Sinti en Roma jongeren, die erop rekenden op hun achttiende een bijstandsuitkering te kunnen aanvragen, een behoorlijke tegenvaller. In het voortgezet onderwijs is de motivatie om een diploma te halen, laat staan een startkwalificatie, vaak niet groot.

Toch is er een belangrijk verschil met de jaren negentig, toen er nog veel verzuim was van Roma en Sinti leerlingen op de basisschool en de deelname aan het voortgezet onderwijs miniem was. De *Monitor Sociale Inclusie* in 2020 sprak van (licht) positieve ontwikkelingen. In gemeenten met een Roma en/of Sinti gemeenschap wordt doelbewust intensief ingezet op het verbeteren van het opleidingsniveau van de kinderen. Professionals zeggen in de *Monitor* erop aan te sturen dat jonge Roma en Sinti naar het voortgezet onderwijs gaan als investering in de toekomst voor het verbeteren van de sociaaleconomische positie. Ook wordt de hoop uitgesproken dat Roma en Sinti met een afgeronde opleiding in het hoger onderwijs als rolmodel gaan fungeren, waarover meer in hoofdstuk negen.<sup>163</sup>

### *Roma en Sinti vergeleken met kinderen uit de arbeidersklasse*

De huidige onderwijspositie van Roma en Sinti kinderen is te vergelijken met die van kinderen uit arbeidersgezinnen rond 1970. Die was destijds evenmin rooskleurig. Zij hadden toen een vijftienmaal kleinere kans om door te stromen naar het algemeen voortgezet onderwijs dan kinderen uit de betere milieus.<sup>164</sup> Maar dat er überhaupt arbeiderskinderen waren die gingen doorleren, was historisch gezien al nieuw. Vóór de Tweede Wereldoorlog was het opleidingsniveau nog naar stand en klasse bepaald. De meeste kinderen in de arbeiderswijken in Nederland haalden hooguit het einde van de lagere school.<sup>165</sup> In 1918 volgde een kleine 30 procent van de jongens en maar ruim 15 procent van de meisjes vervolgonderwijs. Meestal hield dat slechts in dat in de avonduren de lagere schoolkennis werd opgefrist.<sup>166</sup> Studeren was toen voorbehouden aan kinderen van de betere kringen. Maar toen na twee wereldoorlogen en een diepe economische crisis de vermogens van de maatschappelijke bovenlaag ernstig geslonken waren, kon de elite de studie van hun kinderen niet altijd meer bekostigen. Historicus Pieter Slaman reconstrueerde hoe begin jaren vijftig bij de overheid en in de politiek het plan rijpte om studeren financieel mogelijk te maken voor iedereen, ook voor arbeiderskinderen. Dat plan kwam niet alleen voort uit een gevoel van maatschappelijke rechtvaardigheid, maar ook uit een tekort aan hooggeschoolde arbeidskrachten.<sup>167</sup> Het meritocratisch denken raakte in zwang: selectie moest voortaan geschieden op basis van talent in plaats van afkomst. Daartoe werd eind jaren zestig de Cito-toets ingevoerd.<sup>168</sup>

163 Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2020) 7-8, 44-45 en 49. Zie ook Seidler e.a., *Monitor Sociale Inclusie* (2018) 8 en 41-44.

164 De Rooy, *Een geschiedenis*, 213.

165 Klein Kranenburg, 'Samen voor ons eigen', 59-60.

166 De Regt, *Arbeidersgezinnen*, 120.

167 Slaman, 'Studiefinanciering', 335-338; Mellink, 'Van maakbare samenleving', 334.

168 Mellink, 'Van maakbare samenleving', 334-335; De Rooy, *Een geschiedenis*, 183-184 en 213-214.

In de jaren zestig en zeventig gingen de eerste arbeiderskinderen naar het middelbaar en hoger onderwijs. Journalist Chris van Esterik beschreef zijn jaren op het Stedelijk Gymnasium in Tiel waar hij als kasteleinszoon in de klas kwam bij de kinderen van de plaatselijke industriëlen en adel. Een klas hoger zat Gery, een dochter uit een arm loonwerkersgezin. Door de nonnen op de lagere school was ze al voorbestemd om naar de ulo te gaan toen de uitslag van de pas geïntroduceerde schoolkeuzetest het gymnasium uitwees.<sup>169</sup> Zij waren de pioniers uit het lage sociaaleconomische milieu; de jongens en meisjes, die de weg naar het hoger onderwijs vonden. De laagopgeleide ouders van socioloog Jan Rath hoopten dat hun zoon naar de mulo zou kunnen en mogelijk hetzelfde niveau als vaders chef zou kunnen bereiken. Zijn vader kwam beduusd terug van het oudergesprek, beschreef Rath in zijn inaugurele rede. De meester had gezegd dat hun zoon makkelijk het 'atheneum' kon doen, 'zoals hij die vreemde naam aanvanke-lijk uitsprak'. Pas gaandeweg de middelbare school daalde bij Rath het besef in dat een atheneumdiplooma toegang verschaftte tot de universiteit.<sup>170</sup>

Net zoals elders in Europa was er in Nederland in de afgelopen zeventig jaar sprake van een enorme groei in de deelname aan het onderwijs. Vergeleken met de periode net na de oorlog waren er midden jaren tachtig twee keer zoveel inschrijvingen bij het secundair algemeen onderwijs. Voor het beroepsonderwijs en de universiteit waren ze zelfs verdrievoudigd. De toegang tot het onderwijs was verbeterd en er was meer werkgelegenheid voor geschoolde mensen. Van der Ploeg signaleerde als extra verklaring voor de toeloop in het hoger onderwijs, dat het voor gezinnen met een krap inkomen financieel mogelijk was geworden om kinderen te laten studeren. En als iemand eenmaal doorstudeerde, gaf die dat opleidingsniveau door aan de volgende generaties.<sup>171</sup> Toch zijn ondanks de naoorlogse gelijkheidsidealen de kansen voor kinderen uit een lager milieu altijd beduidend kleiner gebleven. Ondanks alle onderwijshervormingen gericht op gelijke kansen zijn het gezin en het milieu nog steeds verreweg de belangrijkste graadmeters voor het niveau dat een kind gaat bereiken, concludeerde historicus Piet de Rooy.<sup>172</sup> Voor Roma en Sinti kinderen, uit een uiterst laag sociaaleconomische milieu, betekent dat dat de kans op een succesvolle schoolloopbaan klein te noemen is.

### *Schoolsegregatie*

In 2016 constateerde de Nederlandse Inspectie van het Onderwijs dat het voor kinderen uit een laaggeschoold milieu zelfs moeilijker was geworden om een hoger opleidingsniveau te bereiken dan enkele decennia daarvoor.<sup>173</sup> De voortschrijdende segregatie in

169 C. van Esterik, *No satisfaction. Hoe we werden wie we zijn* (Amsterdam 2011) 11-13 en 156-159. De ulo of mulo, (meer) uitgebreid lager onderwijs, ging na de invoering van de Mammoetwet in 1968 over in de mavo.

170 J. Rath, *Het mooiste van Mokum* (Amsterdam 2007) 21.

171 Van der Ploeg, *The expansion*, 1 en 22-24.

172 De Rooy, *Een geschiedenis*, 223-225.

173 *De Staat van het Onderwijs 2016, Onderwijsverslag 2016*. Inspectie van het Onderwijs (Den Haag 2017) 21-26. In de editie van 2019, 13 werd gemeld dat de kansenongelijkheid ten opzichte van 2016 niet verder was opgelopen. Zie ook: D. Baumhöer, 'In de buitenbaan. De inhaalspurt van eerstegeneratiestudenten', *De Groene Amsterdammer* (26.02.2020). Zie ook Lek, *Teacher*; 73-93. Sinds in 2015 aan het einde van de basisschool

het onderwijs was niet zozeer te wijten aan de kwaliteit van de scholen. *De Staat van het Onderwijs 2020* beoordeelde slechts 1,5 procent van de basisscholen als onvoldoende en 0,6 procent als zeer zwak. De overige 97,9 procent van de basisscholen waren voldoende tot goed. Dat gold eveneens voor 97,3 procent van het voortgezet onderwijs.<sup>174</sup> Ook ging het volgens de Inspectie niet om een verdeling in zogenaamde ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen. De scheidingslijn bleek te worden bepaald door het opleidingsniveau van de ouders. Kinderen van hoogopgeleide ouders zaten bij elkaar op de betere scholen met bijzondere onderwijsconcepten en zij kregen een hoger schooladvies.<sup>175</sup> Dat werd bevestigd in onderzoek van statistica Kimberley Lek in 2020 onder bijna 120.000 basisschoolleerlingen. De etnische achtergrond van een kind bleek niet meer van invloed op de hoogte van het niveau vervolgonderwijs in het advies van de leerkracht. Wel bleek een lage sociaaleconomische positie van de ouders tot het advies voor een lager type onderwijs te leiden.<sup>176</sup>

In Tsjechië speelt het probleem van ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen veel sterker. Volgens het regeringsrapport over de woon- en leefomstandigheden van de Roma in 2019 is er nog altijd sprake van ernstige segregatie in het onderwijs. 15 procent van de Roma leerlingen zat in het schooljaar 2019-2020 op een basisschool met meer dan 75 procent Roma. Nog eens 10 procent zat op een school met meer dan 90 procent Roma.<sup>177</sup> Bovendien was slechts een minderheid van de leerkrachten ervan overtuigd dat Roma kinderen geïntegreerd zouden moeten worden op de zogenoemde ‘witte’ scholen, scholen met een meerderheid aan niet-Roma kinderen. Initiatieven tot integratie waren afhankelijk van de houding van een plaatselijke burgemeester of een idealistische schooldirecteur. Vanuit de landelijke overheid werd dat niet expliciet gestimuleerd.<sup>178</sup> Binnen de klas komt het nog altijd voor dat ze apart gezet worden, weet respondente Radka (1962). Zij bezoekt in het kader van haar werk regelmatig scholen en dan ziet ze geregeld de Roma kinderen op de achterste banken zitten.<sup>179</sup>

In september 2020 schreven Tsjechische kranten over een school in de stad Most. Ouders hadden op de eerste schooldag iets bijzonders opgemerkt: alle kinderen in klas 1A waren ‘wit’ en alle kinderen in de klassen 1B en 1C waren Roma. De sfeer in klas 1A was heel anders dan die in de klassen 1B en 1C. De directeur zei, na protesten van de Roma ouders, dat de indeling toeval was en niet het gevolg van discriminatie. De kinderen wa-

het advies van de leerkracht belangrijker werd dan de uitslag van de eindtoets voor de doorverwijzing naar voortgezet onderwijs, bleek vooral een lage sociaaleconomische achtergrond van grote invloed op verwijzing naar een niveau lager, bleek uit onderzoek uit 2020 van statistica Kimberley Lek onder bijna 120.000 achtstegroepers.

174 *De Staat van het Onderwijs 2020*, 63 en 83. De meeste zeer zwakke scholen bevonden zich in Drenthe, Flevoland, Gelderland, Utrecht en Noord-Holland, terwijl de Roma en Sinti relatief vaak in Noord-Brabant en Limburg wonen. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/zeer-zwakke-scholen/bo> (geraadpleegd op 21.12.2020).

175 *De Staat van het Onderwijs 2016*, 21-26; Lek, *Teacher*, 73-93.

176 Lek, *Teacher*, 73-93. Zie ook B. Funnekotter, ‘De sociaaleconomische achtergrond van een kind is bepalend bij schooladvies’, *NRC Handelsblad* (04.09.2020).

177 *Zpráva o stavu romské menšiny 2019*, 35.

178 Interview D. Moree (08.10.2014) 4-5.

179 Radka (1962) TH-1, 5.

ren ingedeeld naar datum van inschrijving en de ouders van de ‘witte’ kinderen hadden hun kinderen simpelweg eerder opgegeven. Bovendien hadden de ‘witte’ ouders aangegeven dat hun kinderen belangstelling hadden voor sport en de Roma ouders hadden dat niet gedaan. Van een anti-Roma houding van de directie was geen sprake, zei de directeur.<sup>180</sup>

Volgens de Inspectie van het Onderwijs in Nederland versterkt de segregatie tussen kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders op verschillende scholen op de lange termijn de kansenongelijkheid. Onderzoek van Dronkers en Van de Werfhorst toonde al aan dat de schoolprestaties aan het einde van de basisschool een belangrijke indicator vormden voor het behaalde eindniveau.<sup>181</sup> Om het niveau aan het einde van de basisschool te bepalen, wordt er naast het schooladvies een eindtoets gedaan; meestal is dat de Cito-toets, maar er zijn ook andere toetsen. Aan de ene kant zijn die toetsen ongunstig voor kinderen uit lagere sociale milieus. De opdrachten blijken afgestemd op de belevingswereld van twaalfjarige kinderen uit de middenklasse. Een tekst over het bezoeken van een kasteel tijdens de vakantie in Frankrijk is voor kinderen die nooit naar het buitenland op vakantie gaan moeilijker te begrijpen.<sup>182</sup> Aan de andere kant is de objectieve uitkomst van centrale toetsen juist een voordeel voor kinderen met laagopgeleide ouders. Bij het advies voor vervolgonderwijs speelt het milieu van de ouders dan een minder grote rol. Voor die kinderen is het verschuiven van die eindtoets naar later in het schooljaar ongunstig omdat de indruk van de leerkracht daardoor zwaarder is gaan wegen.

Desalniettemin zagen de onderzoekers dat de samenhang tussen het opleidingsniveau van beide ouders en de toetsscore aan het einde van de basisschool is toegenomen. Hoe hoger opgeleid de ouders zijn, hoe hoger de Cito-score van het kind is.<sup>183</sup> Dat onderzoek liet dus eveneens zien dat niet alleen talenten en inzet maar vooral ook afkomst bepalen hoe ver een leerling komt.

Het onderwijs krijgt een belangrijke rol toebedeeld bij het opheffen van ongelijkheid maar toch beschikt het maar over beperkte middelen, meende Dronkers. Een overheid kan tot op zekere hoogte voor goede condities zorgen, bijvoorbeeld wat betreft de klassen- en schoolgrootte, de opleidingseisen voor leerkrachten, hun salarisniveau en arbeidsvoorwaarden.<sup>184</sup> Voor het overige vormen scholen vooral een afspiegeling van de maatschappelijke ongelijkheid. De kwaliteit van de school is sterk afhankelijk van de leerlingenpopulatie, hoe meer kinderen met hoogopgeleide ouders des te beter is de school. Hoogopgeleiden wonen vaak in de goede buurten en daar zijn de betere scholen gevestigd. Maar in landen waar vrijheid van onderwijs is, zoals in Nederland en Tsjechië, hoef je niet in een bepaalde buurt te wonen om je kinderen op een goede school ge-

180 <https://www.bleesk.cz/clanek/zpravy-krimi/654405/segregace-prvnacku-v-moste-rodice-rozzurilo-rozdeleni-do-trid-nahoda-mini-reditel.html> (geraadpleegd op 10.05.2021).

181 Dronkers & Van de Werfhorst, ‘Meritocratisering’, 40-41.

182 K. Heij, *Van de kat en de bel, tellen en vertellen met de eindtoets basisonderwijs* (Culemborg 2021); K. Versteegh ‘Toetsexpert: “Toetsen hebben de ongelijkheid in het onderwijs verstevigd”’, *NRC Handelsblad* (23.04.2021).

183 Ibidem, 40-41; Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, *Onderwijsstelsels*, 36.

184 Dronkers, ‘Sociale ongelijkheid’, 68 en 79.

plaatst te krijgen. Ambitieuze maar minder draagkrachtige ouders kunnen een school met een hogere kwaliteit wat verder van huis kiezen. Keuzevrijheid vergroot de school-segregatie want vooral hoogopgeleide ouders die beter geïnformeerd zijn maken van die mogelijkheid gebruik. Op de school in de mindere of slechte buurt blijven de kansarmen achter en dus is de segregatie tussen scholen vaak groter dan die tussen buurten.<sup>185</sup>

Die vrijheid van onderwijskeuze is in de praktijk in een omgeving van armoede uiterst beperkt, eens te meer als kinderen op een grote afstand van een betere school wonen. Sociaal antropologen Stefano Piemontese, Bálint-Ábel Bereményi en Silvia Carrasco onderzochten de kansen op sociale stijging via het onderwijs in de biografieën van Roma plattelandjongeren uit Roemenië. Door gesegregeerde huisvesting hadden ze geen toegang tot scholen met kinderen uit de middenklasse. Dat betekende dat zij niet in aanraking kwamen met kinderen met een hoger aspiratieniveau. Ook kenden ze geen mensen in hun omgeving die hen hadden kunnen helpen om een verstandige keuze te maken voor vervolgonderwijs.<sup>186</sup> In Tsjechië verkeren kinderen in de getto's in vergelijkbare omstandigheden. Het staatsonderwijs in Tsjechië is weliswaar gratis, maar vervoer naar een verder gelegen school is dat niet. Voor ouders vergt dat grote offers. Zouden ze al de ambitie koesteren dan laat vaak het gezinsinkomen zo'n investering niet toe.

Twee Tsjechische hoogopgeleide respondenten werden door hun ouders wel bewust naar een kwalitatief betere basisschool gestuurd. Toen haar vader vast werk kreeg als mijnwerker, verhuisde het gezin van Elena (1975) voor de toekomst van de kinderen naar een betere buurt waar weinig Roma woonden. Erika (1991) werd door haar ouders naar een school buiten het getto gestuurd.<sup>187</sup> Beiden zaten met alleen Tsjechische kinderen in de klas, wat goed was voor hun taalontwikkeling. Bovendien leren kinderen in zo'n middenklasse-omgeving in de omgang met medeleerlingen en leerkrachten sociale vaardigheden waarvan ze op de middelbare school profijt hebben.<sup>188</sup> Dat gaat om competenties als makkelijk kunnen samenwerken en in staat zijn tot een soepele interactie met medeleerlingen, waarop juist in de meer individueel gerichte manier van lesgeven een beroep gedaan wordt. Op scholen met bijzondere onderwijsconcepten zoals montessori-, jenaplan-, daltononderwijs en dergelijke is een meer zelfstandige werkhouding van een kind het uitgangspunt, en in het reguliere onderwijs in Nederland is dat al enkele decennia een trend. Ook in Tsjechië is na de onderwijshervorming van 2004 de nadruk komen te liggen op de zelfontplooiing van het kind. Het gaat om onderwijsvormen die, meende Dronkers, een beroep doen op bepaalde vormen van cultureel kapitaal die alleen kinderen uit een hoogopgeleid milieu van huis uit meekrijgen.<sup>189</sup>

De kwaliteit van het onderwijs op een school met veel of soms zelfs uitsluitend leerlingen van laagopgeleide ouders, zoals op scholen in arme Roma buurten in Tsjechië, is volgens Dronkers om meerdere redenen doorgaans lager. Kinderen uit een hoogopgeleid milieu hebben door een stimulerende houding van hun ouders en educatief speel-

185 Ibidem, 74-75; Piemontese, Bereményi & Carrasco, 'Diverging mobilities', 31-32.

186 Piemontese, Bereményi & Carrasco, 'Diverging mobilities', 48-50.

187 Elena (1975) TH-3, 3; Erika (1991) TH-4, 1.

188 Crul, *De sleutel tot succes*, 63 en 100-101.

189 Dronkers, 'Sociale ongelijkheid', 70-71 en 79.



goed al bij het begin van de basisschool meer schoolvaardigheden in de vingers. Vanwege hun grotere woordenschat is bij die kinderen het niveau waarop leraren les kunnen geven hoger. Wel is er in Nederland door de centrale eindtoets op de basisschool en het centraal eindexamen in het vervolgonderwijs een goede controle mogelijk op het niveau van het curriculum.<sup>190</sup> In Tsjechië weegt de eindtoets minder zwaar dan het toelatingsexamen voor een vervolgopleiding. Daardoor valt het minder snel op als leraren het niveau van het curriculum naar beneden bijstellen.

Naast een gemiddeld hoger onderwijsniveau is er op scholen met meer kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus minder netto tijd om aan de lesstof te besteden. Er gaat gemiddeld meer tijd verloren aan gedragsproblemen en onrust in een klas. Het kost tijd als leerkrachten de lesstof nog eens moeten uitleggen. En in een klas met leerlingen van hoogopgeleide ouders betekenen de meer adequate reacties van de leerlingen op de lesstof op zichzelf al een verdieping.<sup>191</sup>

Tenslotte is op een school met vooral kinderen van hoogopgeleide ouders de kwaliteit van de docenten hoger. Scholen met lastiger leerlingen hebben het moeilijker om leerkrachten aan te trekken en vast te houden. Daarom hebben op den duur scholen met een gunstiger leerlingenpopulatie betere leerkrachten.<sup>192</sup> In Nederland is het lerarentekort inmiddels een nijpend probleem, aldus *De Staat van het Onderwijs* in 2019. Vooral in de Randstad hebben basisscholen met verhoudingsgewijs een grotere groep migrantenkinderen moeite om vacatures in te vullen.<sup>193</sup>

In Nederland is het ondanks alle idealen nooit gelukt om de kansenongelijkheid voldoende op te heffen. De segregatie in het onderwijs in Tsjechië is echter ernstiger. De stap die Roma kinderen daar moeten zetten om vanuit hun laagopgeleide achtergrond een hoger onderwijsniveau te bereiken is vergeleken met Roma en Sinti kinderen in Nederland veel groter.

## Conclusie

Een belangrijke verklaring voor het verloop van een schoolloopbaan is de invloed van het type gezin en het milieu waarin een kind opgroeit. Hoe lager het opleidingsniveau van de ouders is en hoe moeilijker de sociaaleconomische situatie, des te kleiner is de kans om door te stromen naar hoger onderwijs. Voor Nederlandse en Tsjechische Roma en Sinti kinderen betekent dat dat ze buitengewoon slechte vooruitzichten hebben om succes te hebben in het onderwijs. Het opleidingspeil van de ouders van de respondenten in dit onderzoek is bijzonder laag. Een aanzienlijk deel van de ouders is analfabeet. Een deel heeft blo-school in Nederland en speciaal onderwijs in Tsjechië en een kleiner deel heeft de basisschool afgemaakt. Slechts in een paar gevallen hebben ouders een mbo-diploma of hoger gehaald.

190 Ibidem, 75.

191 Ibidem, 77.

192 Ibidem, 77-78.

193 *De Staat van het Onderwijs* 2019, 31-33.

Is de uitgangspositie dus in beide landen slecht, toch zijn er wel verschillen aan te wijzen tussen Nederland en Tsjechië die de onderwijskansen beïnvloeden. Tsjechische Roma kinderen zitten vaker op gesegregeerde scholen van een gemiddeld kwalitatief lager niveau. Dat geldt in het bijzonder voor de kinderen in de getto's maar ook de anderen wonen vaker in sociaal zwakke wijken. Dat laatste geldt tevens voor Nederlandse Roma en Sinti, maar zij wonen in veel mindere mate geconcentreerd bij elkaar. Bovendien is het algemene onderwijsniveau in Nederland ook in zwakke wijken gemiddeld tot goed. De slechte sociaaleconomische positie van de Roma heeft dus in Tsjechië een grotere impact op de kwaliteit van het onderwijsaanbod dan dat in Nederland het geval is. Maar daar staat, een tweede verschil, tegenover dat in Nederland het vroege selectiemoment voor het voortgezet onderwijs voor kinderen uit lage sociaaleconomische milieus ongunstig is voor de kansen op doorstromen naar hoger onderwijs.

Een ernstiger belemmerende factor in Tsjechië is het hoge percentage van de Roma kinderen dat terechtkomt op het speciaal onderwijs voor licht verstandelijk gehandicapte kinderen, sinds 2004 *praktická škola* ofwel de praktijkschool genoemd. In 2020 ging dat nog altijd om bijna 25 procent van de Roma kinderen tegen 2 procent van de kinderen in de algemene bevolking. In Nederland kregen de Sinti en Roma kinderen op de kampscholen weliswaar standaard blo-onderwijs aangeboden, maar vanaf de jaren negentig bezochten ze het reguliere basisonderwijs. Het hoge percentage in Tsjechië ligt echter niet alleen aan de overheid en de scholen, ook ouders spelen daar een rol in. Om hun kinderen te beschermen tegen vernederende en discriminerende ervaringen sturen ze niet zelden zelf aan op plaatsing op dit type onderwijs dat de facto een opleiding tot werkloosheid is. Niettemin doen die ouders dat uit vrije keuze. Andere ouders kiezen wel voor de kansen die het regulier onderwijs hun kinderen biedt.

Een vierde verschil betreft de handhaving van de leerplichtwet. In Tsjechië werd die in de communistische tijd voor Roma kinderen redelijk goed gehandhaafd. Ondanks het hoge percentage Roma kinderen dat gedwongen speciaal onderwijs volgde, leidde die leerplicht tot een hoger aantal hoogopgeleiden dan in Nederland in de periode tot 1990. In Nederland gold de leerplicht voor Roma en Sinti feitelijk pas vanaf de jaren negentig. In de afgelopen dertig jaar richtten Nederlandse leerplichtambtenaren zich doelbewust op het terugdringen van het hoge schoolverzuim. Daardoor stroomden Roma en Sinti kinderen vanaf toen door naar het voortgezet onderwijs, vooral naar de lagere vormen ervan. Tot dan toe kenden ze in hun eigen omgeving geen voorbeelden van kinderen die na het twaalfde jaar naar school toegingen. Slechts sporadisch bezochten Nederlandse Sinti en Roma in de decennia daarvoor het voortgezet onderwijs, en die dat deden woonde uit het zicht in een huis tussen de 'burgers'. Zij speelden daardoor niet of nauwelijks een voortrekkersrol. Het handhaven van de leerplichtwet is de belangrijkste reden voor de aanmerkelijk hogere onderwijsdeelname. Toch halen tot op heden slechts mondjesmaat kinderen een mbo-diploma. Met recht kun je je afvragen of er in Nederland niet al een beter ingebedde onderwijstraditie zou zijn geweest en een groter aantal hoogopgeleide Roma en Sinti, als het schoolbezoek eerder door de overheid was afgedwongen.

Bij het uitblijven van een sterke onderwijstraditie spelen echter ook de ouders zelf een rol. Nu zijn weliswaar bijna alle Nederlandse Roma en Sinti kinderen tot hun zes-

tiende ingeschreven op een school voor voortgezet onderwijs, maar het (ziekte)verzuim is hoog. In Tsjechië verlaat bijna driekwart van de Roma kinderen de school voortijdig. Maar daar spelen armoedeproblematiek, het uiterst slechte arbeidsmarktperspectief en discriminatie een evidente rol in de geringe motivatie om het onderwijs met een goed diploma af te ronden. In Nederland spelen die problemen aanzienlijk minder, maar toch is de motivatie niet groter. De belangrijkste reden daarvoor is dat de ouders het nut van voortgezet onderwijs niet inzien. Ligt het in Tsjechië dus eerder aan onmacht, in Nederland gaat het in de eerste plaats om onwil.

Toch is er enige reden om het glas halfvol te noemen. In de afgelopen zeventig jaar is er sprake van een, weliswaar langzaam, groeiende onderwijstraditie. In 1950 was slechts een verwaarloosbare minderheid van de Roma en Sinti in Nederland en Tsjechië ooit naar school geweest en waren ze vrijwel allemaal analfabeet. Nu is het voor hen in beide landen vanzelfsprekend geworden om naar het basisonderwijs te gaan en te leren lezen en schrijven. Ook in Nederland is het volgen van voortgezet onderwijs heel voorzichtig een logische stap geworden. En hoewel de kans om door te stromen klein is, is het sommige Roma en Sinti toch gelukt om hoogopgeleid te raken. Om dat te bereiken is het wel van essentieel belang om in een stimulerende omgeving op te groeien.

# PORTRET NEDERLANDSE MILOŠ (1947)

*Miloš woont in een nieuwbouwwijk uit de jaren zeventig. Hij heeft me zien aankomen want hij staat al bij het tuinhokje over het pleintje uit te kijken. Dat is zijn favoriete rookplek; binnen roken heeft zijn vrouw Tijana (1961) liever niet. In de kleine achtertuin staat een grote gemetselde houtoven en een manshoge houten molen in originele kleuren, allebei door Miloš zelf gemaakt.*

*Ik heb bewust vroeg in de ochtend afgesproken. Als ik iets later op de dag gekomen zou zijn, had Tijana naar vast gebruik een uitgebreide maaltijd gemaakt. Nu drinken we koffie met meegebrachte baklava. Ik leg uit dat ik Miloš in het boek ga aanduiden met een schuilnaam en een geboortejaar. Maar hij weet niet precies wanneer dat was.*

*Ongeveer in 1947 ben ik geboren. Ik weet mijn jaar ongeveer omdat mijn broer in 1945 is geboren. Dat was kort nadat de oorlog afgelopen was, dus zeg maar in 1945, in het voorjaar. En ik ben ongeveer twee jaar later geboren.*

*Voor zijn geboorte, in Joegoslavië, reisden zijn ouders rond in een groot gebied.*

*Mijn vader, mijn moeder, die generatie van voor de oorlog, overal zijn ze geweest. Een tijdje in Rusland, een tijdje in Roemenië, Hongarije. Die kant op. Maar na de oorlog is dat gestopt, toen konden ze niet meer over de grenzen reizen.*

*Toen hij klein was trok het gezin grote delen van het jaar rond, met paard en wagen. Alleen in de strengste wintermaanden huurden ze ergens een kamer, in een dorp of in een stad. Later kocht zijn vader een eigen huis in Noord-Servië. Toen was zijn moeder al overleden – Miloš was een jaar of elf – en werkte zijn vader in een fabriek. Miloš is nooit naar school geweest. Zijn vader kon het schoolgeld en de schoolboeken niet betalen. De meeste Roma kinderen in Joegoslavië gingen destijds hooguit een paar jaar naar school. Toch heeft Miloš een beetje leren lezen, van gadzje vriendjes.*

*Die gingen naar school. Komen ze thuis, hebben ze boeken. Gaan ze in de tuin, op straat lezen. Ik ging altijd naast ze zitten en ik vroeg: wat voor letter is dat? En wat voor letter is dat? En zo heb ik het een beetje geleerd. Een beetje. Maar tot nu kan ik niet goed lezen. Ik lees wel, maar slecht.*

*In 1965, toen hij ongeveer achttien was, is hij zelf gaan reizen. Met een groep Roma zijn ze bij Triest 's nachts illegaal de grens overgestoken naar Italië. Hij ziet nog zo voor zich hoe ze in het donker, vanuit de bergen, beneden zich al die lichtjes van de stad zagen liggen. Na jarenlang rondzwerven in West-Europa kwamen ze in 1977 in Nederland terecht. De familie Romanov, zoals ze genoemd werden, mocht op grond van een generaal pardon in Nederland blijven.*

*Miloš ging als een van de weinigen van de groep in op het dringende aanbod om te gaan werken, in de hoop snel Nederlandse papieren te krijgen. Hij pleegde onderhoud aan de schoorsteen van een elektriciteitscentrale en werkte in een koelcel, in speciale kleding, in zijn beleving zestig graden onder nul.*

*Wij waren met vier, vijf mensen die begonnen met werken. Maar die anderen moesten ook werken. Kwam iemand van de gemeente met: 'Ik heb werk voor jou.' Maar iedereen liep weg. Ze wilden niet luisteren.*

*Ze keken neer op dat werk en op werken bij een baas in het algemeen. Maar het lachen verging ze toen Miloš en zijn gezin als eersten een huis kregen, omdat hij zijn goede wil had getoond.*

*Toen waren ze jaloers. Omdat ik anders leefde. Tijana: En ze lachten ons ook uit. Dus jaloers en uitlachen. Uitlachen om pijn te doen.*

*Miloš' kinderen gingen naar het reguliere onderwijs. Zijn oudste dochter werd vanaf haar dertiende thuisgehouden.*

*Wij hadden toen, zeg maar, die traditie nog steeds dat grote meisjes thuis hun moeder moeten helpen koken, wassen en op de kleinere kinderen passen. De andere kinderen waren nog klein.*

*In die tijd, in de jaren tachtig, vonden Roma ouders in hun omgeving dat je niks had aan school. Dat gold toen vooral voor de dochters.*

*Een meisje van veertien, vijftien jaar gaat trouwen en ze vergeten de school, de meisjes. Dus wat heb je aan school, je gaat toch trouwen? Tijana: Maar jongens willen ook niet, bij jongens was het zo dat ze niet naar school wilden gaan. Jozji: Maar meestal is het het meisje die de problemen heeft. Tijana: De meesten vinden trouwen het allerbeste.*

*Pas na een paar jaar kregen ze last met een leerplichtambtenaar en moest hun dochter tot haar zestiende nog een dag in de week naar een vormingscentrum. Als je je kind thuishield, werd er toen nog niet hard tegen opgetreden. 'Het was wel een probleem, maar toch zeiden ze: Tsja, zigeuners...'*

*Later kregen Miloš en zijn vrouw er spijt van dat ze hun oudste van school hebben gehaald. De andere kinderen hebben allemaal een diploma in het voortgezet onderwijs gehaald, de jongste dochter zelfs mbo-4. Een kleinzoon doet nu gymnasium!*

*De toekomst is, als je kijkt naar je kleinkinderen. Dat is wat wij bereikt hebben. Dat is ook rijkdom. [...] Wij gaan wel een béétje op in de Nederlandse cultuur, zeg maar. Maar als zigeuner ben ik blij dat mijn kleinkinderen zo ver zijn gekomen. Hartstikke blij. Met de cultuur die ik heb gehad, toen. En nu mijn kleinkinderen, daar ben ik trots op.*

*Wel gaat het Miloš aan het hart dat, naar zijn gevoel, het Romanes langzaam verloren gaat. Zijn kinderen begonnen onderling Nederlands te spreken. Vooral als ze snel praten, kan hij ze niet volgen 'Veel keer heb ik gezegd: stoppen nou met Nederlands! Romanes!' Zijn kleinkinderen verstaan het Romanes wel, maar spreken het niet goed meer, vindt Miloš. Dat komt omdat zijn zoon alleen maar Nederlands met ze praat.*

*De kinderen weten nu niet de woorden, als ik Romanes spreek, om terug te praten tegen mij. Nederlands, maar Romanes niet.<sup>194</sup>*